



**LIGIA ISABEL DA
COSTA AARÃO**

**CULTURA VISUAL NA REPRESENTAÇÃO
EXPRESSIVA DO DESENHO**



**LÍGIA ISABEL DA
COSTA AARÃO**

**CULTURA VISUAL NA REPRESENTAÇÃO
EXPRESSIVA DO DESENHO**

Relatório final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo e secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Francisco e ao Miguel, pelo apoio e carinho com que me cederam algum do tempo que lhes era destinado.

o júri

presidente

Prof. Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira

Professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

arguente principal

Prof. Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa

Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

orientador

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira

Professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço de forma sincera e carinhosa aos meus dois rapazes, filho e marido, pelo grande apoio que foram para mim ao longo deste percurso.

O incentivo que me prestaram foi fundamental para levar este estudo até ao fim. Demonstraram grande paciência pela minha ausência, ouviram e opinaram sobre as minhas inquietações e sobretudo foram e são o meu grande porto de abrigo.

Agradeço igualmente aos alunos que participaram neste estudo, pela disponibilidade e cooperação e pela calorosa receção que me prestaram na escola.

Não posso deixar de agradecer à minha Orientadora Professora Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira por toda a disponibilidade, pela crítica, sugestões que me foi apresentando e pela abertura de espírito e me ter ajudado a esclarecer qual o caminho que deveria percorrer e que se adequava melhor às minhas perguntas. Pela força e incentivo que me deu nos momentos de maior aperto e por me ter mostrado que todos os obstáculos são ultrapassáveis e nos fazem crescer. Obrigada Professora, sem si muito deste trabalho não seria possível.

De igual forma, agradeço aos meus colegas de estágio por toda a cumplicidade criada entre nós e que nos fez suportar momentos mais sinuosos deste caminho.

Agradeço à minha grande amiga, colega e parceira de caminhada Sofia Cravo pelo seu saber ouvir, pela presença, ajuda, força e coragem que me transmitiu.

Agradeço à Estrela Paulo pelo precioso apoio, paciência, gentileza e generosa ajuda nesta reta final. Foi uma grande confidente, amiga e professora.

Ficando muitos nomes por citar, pois durante este tempo, muitos foram os que me apoiaram e me deram a força necessária para chegar a bom porto, a todos, que de alguma forma contribuíram, o meu mais sincero OBRIGADO.

palavras-chave

Cultura Visual, expressividade, desenho expressivo.

resumo

Este relatório é uma reflexão sobre a importância da alfabetização dos alunos em termos de cultura visual. Aborda-se a questão da cultura visual para além de um mero recurso didático ao serviço de uma aula. Isto é, considerou-se neste trabalho de investigação a cultura visual não como um meio, mas um fim em si mesmo, pois, é necessária para o desenvolvimento mental e criativo dos alunos, uma vez que ver, saber ler e interpretar imagens aumenta o seu espírito crítico. Mostrar imagens em sala de aula é uma responsabilidade do professor, porque ter um papel ativo no processo de aprendizagem motiva os alunos a questionarem sobre a sua cultura e a cultura de outros tempos e espaços.

Pretende-se descrever, com esta dissertação, uma experiência de ensino através da ação e da reflexão, incidindo, essencialmente, através do fazer artístico e processo criativo, do conhecimento sustentado pela experiência e da leitura da obra de arte como processo para compreender o mundo.

keywords

Visual Culture, expressiveness, expressive drawing.

abstract

This report is a reflection on the importance of literacy of students in terms of visual culture. It addresses the question of visual culture beyond mere teaching resource in the service of a lesson. This is considered in this research visual culture not as a means but an end in itself, because it is necessary for mental development and creative students, once they see, knowing how to read and interpret images increases your critical thinking. Display images in the classroom is a teacher's responsibility, because having an active role in the learning process motivates students to question about their culture and the cultures of other times and spaces.

It is intended to describe in this dissertation, a teaching experience through action and reflection, focusing primarily through art making and creative process, supported by the knowledge and experience of reading the work of art as a process to understand the world .

Índice

Introdução	13
i) Problemática	15
ii) Finalidade	17
iii) Hipótese de Investigação	18
iv) Objetivos	19
I. Parte I Enquadramento Teórico	21
1.1. Cultura Visual	23
1.1.1. Cultura Visual no Ensino Artístico	24
1.2. Expressividade	31
1.3. A Disciplina de Desenho	33
1.3.1. Desenho da Representação Real e Desenho Expressivo	36
1.4. Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho	40
II. Parte II Investigação Empírica	43
2.1. Apresentação e contextualização da investigação	45
2.2. Metodologia de Investigação	45
2.2.1. Estudo de Caso	47
2.2.2. Instrumentos de Observação	49
2.2.2.1. Observação Participada e Portefólio Reflexivo	51
2.2.2.2. Questionários	52
2.2.2.3. Projeto “Galeria de Arte”	54
2.2.2.4. Trabalhos dos alunos	58
2.3. Percurso e Resultados do Estudo Desenvolvido	62
2.3.1. Contextualização	62
2.3.1.1. Escola Artística Soares dos Reis	62
2.3.2. Caracterização da Amostra	65
2.3.2.1. Turma 11°C2	65
2.3.3. Prática de Ensino	66
2.3.3.1. Unidade de Ensino I A Organização da Profundidade. Perspetiva à mão levantada	67
2.3.3.2. Unidade de Ensino II Estudo do Corpo Humano (introdução à anatomia e cânones)	69
2.4. Tratamento de Dados e Análise de Resultados	74
2.4.1. Questionários PES I	74
2.4.2. Trabalhos dos alunos PES I	75
2.4.3. Questionários PES II	77
2.4.4. Projeto “Galeria de Arte”	79
2.4.5. Trabalhos dos alunos PES II	89
2.5. Conclusões Decorrentes do Estudo	93
	95

III. Parte III Comentários Finais	97
3.1. Limitações do Estudo	99
3.2. Possibilidade de Trabalho Futuro	100
3.3. Considerações Finais	100
3.4. Comunicações apresentadas no âmbito desta investigação	101
Referências Bibliográficas	103
Anexos	

Anexos (disponibilizados em suporte digital)

Anexo I

- a. Questionário Autoavaliação PES I

Anexo II

- a. Questionário Cultura Visual
- b. Questionário Autoavaliação PES II

Anexo III

- a. Questionário “Galeria de Arte”

Anexo IV

- a. Projeto “Galeria de Arte”

Anexo V

- a. Desenhos dos alunos PES I

Anexo VI

- a. Desenhos dos alunos PES II

Anexo VII

- a. Planificações PES I

Anexo VIII

- a. Power Point Perspetiva Cónica

Anexo IX

- a. Power Point Apropriação

Anexo X

- a. Power Point Composição

Anexo XI

- a. Power Point Introdução ao Corpo Humano

Anexo XII

- a. Power Point Estruturas

Anexo XIII

- a. Power Point Movimento

Anexo XIV

- a. Power Point Movimento Artísticos do Séc.XX

Anexo XV

- a. Planificações PES II

Anexo XVI

- a. Resumo dos movimentos artísticos

Anexo XVII

- a. Avaliação PES I

Anexo XVIII

a. Avaliação PES II

Anexo XIX

a. Power Point Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho

Tabelas

tabela 1- Percurso desenvolvido durante a PES	50
tabela 2- Percurso desenvolvido durante a PES I	52
tabela 3- Percurso desenvolvido durante a PES II	53
tabela 4- Projeto “Galeria de Arte”	54
tabela 5- Questionário PES I	76
tabela 6- Questionário PES II	89

Figuras

Figura 1 e 2- Exposição na Galeria de arte	56
Figura 3 e 4- Trabalhos dos alunos na Galeria de Arte	56
Figura 5 à 18- Imagens das obras de arte reproduzidas na Galeria de Arte	57
Figura 19 e 20- Imagens das obras de arte reproduzidas na Galeria de Arte	58
Figura 21 e 22- Imagens dos trabalhos dos alunos durante a PES I	58
Figura 23 à 26 -Imagens dos trabalhos dos alunos durante a PES I	59
Figura 27 à 30- Imagens dos trabalhos dos alunos durante a PES II	60
Figura 31 e 32 - Imagens dos trabalhos dos alunos durante a PES II	61
Figura 33- Escola Artística Soares dos Reis	63
Figura 34- Formandos posando como modelos	71
Figura 35- Exemplo de um desenho de observação dos modelos	71
Figura 36 à 39- Exposição dos trabalhos dos alunos na Galeria de Arte	90
Figura 40- <i>Flor Agreste</i> de Soares dos Reis	91
Figura 41- <i>Sra. Inglesa</i> de Soares dos Reis	91

Gráficos

Gráfico 1- Avaliação da PES I	77
Gráfico 2- Aproveitamento global da turma PES I	78
Gráfico 3- Perguntas Bloco I	81
Gráfico 4- Perguntas Bloco II	82
Gráfico 5- Perguntas Bloco III (pergunta 1 e 4)	84
Gráfico 6- Perguntas Bloco III (pergunta 3)	85
Gráfico 7- Perguntas Bloco III (pergunta 5)	85
Gráfico 8- Perguntas Bloco IV (pergunta 2)	86
Gráfico 9- Perguntas Bloco IV (pergunta 4)	87
Gráfico 10- Perguntas Bloco IV (pergunta 5 e 6)	87
Gráfico 11- Perguntas Bloco I à comunidade educativa	92
Gráfico 12- Perguntas Bloco IV à comunidade educativa (pergunta 1 e 3)	92
Gráfico 13- Perguntas Bloco III à comunidade educativa (pergunta 2)	93
Gráfico 14- Avaliação PES II	94
Gráfico 15- Aproveitamento global da turma PES II	95

Introdução

Considero que no ensino das artes visuais é imperativo a visualização de imagens, essencialmente de obras de arte, por parte dos alunos. Porém a utilização da informação visual na sala de aula é utilizada, frequentemente, como um recurso didático ou ilustração de um conteúdo teórico que se pretende abordar. Contudo, ao utilizar este recurso, a intenção deverá ser, essencialmente, incutir nos alunos uma cultura visual conducente com a aprendizagem que estão a ter. Formar alunos, futuros artistas ou fruidores da arte, com capacidade de interpretação e espírito crítico sobre aquilo que os rodeia é um dos objetivos de todos os professores das áreas artísticas, pois através deste processo o aluno torna-se capaz de criar as suas próprias imagens. Assim, ao exortar o tema da Cultura Visual pretendo, tal como Arnheim (1997) defende, despertar a capacidade inata que temos de entender as coisas através dos olhos, capacidade, esta, que nem sempre está presente ou desenvolvida.

A utilização de imagens no ensino, independente do conteúdo que se pretende abordar, é essencial no processo de captar a atenção dos alunos para a matéria, uma vez que a visão é o nosso sentido mais dominante e uma ferramenta eficaz para a comunicação humana. Dotar os alunos de uma cultura visual para um processo de comunicação entre pares e entre a sociedade é um elemento imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. John Medina no seu livro Regras do Cérebro (2009) aponta para o facto de que se mostrar imagens, informação visual, num determinado conteúdo que queremos expor, facilita uma retenção mais eficaz da informação, por parte dos nossos interlocutores e esta é retida por mais tempo no nosso cérebro. A visão é tida como um dos sentidos mais dominantes, uma vez que respondemos melhor e com maior sucesso ao que nos é pedido através dos estímulos visuais.

A minha inquietação quanto ao tema de investigação a explorar, surgiu durante as observações de aula no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Artística Soares dos Reis, onde foi perceptível que os alunos não detinham uma bagagem cultural muito significativa para o nível de alunos do 11º ano, tal como seria de esperar que tivessem, nomeadamente em termos visuais.

Pude igualmente verificar que apesar dos alunos frequentarem uma escola especializada em arte, não era evidente que os seus interesses fossem aprender e adquirir técnicas e conceitos artísticos, mas antes, a procura de uma identificação e afirmação pessoal pertencente a um determinado grupo, o que poderá ser a razão do défice detetado por mim, no que respeita à cultura visual conducente com a faixa etária dos alunos e de acordo com o ano de aprendizagem em que se encontram.

Esta lacuna cultural que detetei, conduziu-me à procura de soluções que dotassem os alunos de uma cultura visual imprescindível para a prática artística a que se propõem, bem como transmitir conhecimentos e dotá-

los de ferramentas de forma a que consigam analisar e interpretar obras de arte, permitindo que se tornem leitores e consumidores ativos de informação visual, sujeitos críticos e conscientes do mundo que os rodeia.

i) Problemática

Para o ensino e para a aprendizagem na área artística considera-se fundamental a visualização de imagens de obras de arte, valorizando toda a diversidade de produção artística e a análise sobre as relações entre diversas manifestações artísticas ao longo dos tempos, pois estas apresentam-se como referenciais estéticos, éticos e culturais. Existe uma necessidade de alfabetizar os alunos para as práticas estéticas e artísticas, promovendo neles habilidades de verem e descobrirem as qualidades da obra de arte, capacitando-os, assim, na criação de imagens expressivas, experimentando todos os recursos desta linguagem. Alfabetizar os alunos visualmente desenvolve-lhes competências na capacidade de interpretar imagens, bem como de as conseguir gerar, tornando-se os alunos agentes comunicativos de ideias e conceitos.

Todo este processo de visualização de imagens, todo este processo de um crescimento de cultura visual nos alunos não pode passar ao lado da Educação, essencialmente na Educação Artística, pois a negação deste por parte dos agentes da educação, leva à perda de referências culturais.

A percepção e leitura de imagens, em contexto educativo, engloba conhecer a ideologia a que ela está subjacente, pois estas reproduzem ideias, valores e ideais. Conhecendo o mundo que os rodeia, os alunos conseguem criar as suas próprias representações, mostrar as suas perspetivas e pontos de vista, uma vez que sobre a mesma realidade e o mesmo fenómeno, podem-se construir diferentes olhares. Considera-se, por isso, que a visualização de imagens deverá ser o motor de arranque para as suas próprias criações.

Ensinar aos alunos o conceito de *obra como descoberta*, como ponto de partida para uma relação entre a ação mental e a prática, como alicerce para uma criação artística, é essencial na formação dos alunos de artes visuais. A relação entre as imagens e o pensamento é crucial para o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser, pois esta relação torna-se a fonte da matéria-prima para a criação, uma vez que as imagens no pensamento não têm somente uma função de ilustrar um objeto. A este propósito diz-nos Read (1943):

“Será evidente...que considero ser a imagem, em geral, relevante para o processo de pensamento. De facto iria mais longe e diria que cada vez mais as imagens devem ser utilizadas no nosso processo de pensamento, na proporção em que a forma do pensamento deve receber material genuíno com o qual irá trabalhar”. (p.69)

Confrontá-los com imagens, mostrar uma diversidade de obras aquando a apresentação de propostas, ensina os alunos a contextualizar os momentos em que estas obras foram realizadas e as intenções dos artistas. Mostrar aos alunos que as imagens de obras artísticas não são meras representações da realidade, são antes representações da realidade interior de quem as realizou, são uma forma de comunicar ao mundo

sentimentos, ideias, visões diferentes sobre uma realidade, tal como nos refere Sousa (2006, p.20): “as imagens não são as coisas que representam, elas servem-se das coisas para falar de outras coisas”. Mostrar aos alunos que existe uma complexidade de significados nas imagens que percebem e que todos eles são simbólicos é essencial na pedagogia do ensino artístico, inculcando-lhes que por trás do reflexo que eles visualizam numa imagem está sempre uma mensagem simbólica, que é inerente à sociedade, à história de quem a produziu e de quem a vê agora, e que o ato de interpretar e ler estes significados não é algo objetivo, pois na leitura de imagens colocamos sempre muito de nós, “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas” (Berger, 1996, p.11).

Assim, aumentar a cultura visual dos alunos para estes serem capazes de saber apreciar a arte, desenvolvendo a capacidade de pensar e refletir nas propostas, “(...) é geralmente admitido que a faculdade de visualização pode ter uma função auxiliar no processo do pensamento – as imagens são «ajudas visuais» para o pensamento” (Read, 1943, p.71), para fazerem a “sua arte”, é essencial no ensino das artes visuais.

ii) Finalidade

Este relatório tem por finalidade compreender e analisar a influência da Cultura Visual na representação expressiva do desenho dos alunos.

iii) Hipótese de investigação

Tendo em conta a importância do uso de imagens de obras de arte na sala de aula, não com uma função ilustrativa, mas antes como veículo para o desenvolvimento do espírito crítico, para o desenvolvimento mental, cognitivo e imaginativo dos alunos, considerando-se como matéria-prima para as suas próprias criações, levantou-se a seguinte hipótese de investigação:

Se se promover junto dos alunos uma Cultura Visual e estes a compreenderem e a souberem analisar, será que os influencia na sua expressividade?

A hipótese aqui colocada prende-se com o facto de se considerar a visualização de imagens fundamentais para o desenvolvimento geral dos alunos, estabelecendo-se a relação entre a visualização de imagens e a cultura visual, com o pensamento, a imaginação e expressividade dos alunos.

iv) Objetivos

Atendendo à problemática e à finalidade definida, assim como às características deste estudo, decidiu-se centrar o mesmo nos seguintes objetivos:

1º Objetivo: Conhecer o grau de Cultura Visual dos alunos na representação de imagens expressivas.

2º Objetivo: Promover junto dos alunos uma maior Cultura Visual.

3º Objetivo: Compreender que influência tem a Cultura Visual na representação expressiva do desenho.

I. Parte I | Enquadramento Teórico

1.1. Cultura Visual

Tentar definir o conceito de Cultura Visual não se afigura uma tarefa simples, uma vez que o termo foi utilizado recentemente na história e não existe um grande consenso entre os historiadores quanto ao seu significado.

O termo 'cultura visual' surgiu pela primeira vez no título de um livro de Calleb Gattegno em 1969: *Towards a Visual Culture: Educating through Television*. A referência que este autor fazia, dizia respeito a questões educativas, pois Gattegno assumia um interesse pela aprendizagem através da visão. Este interesse deveu-se à chegada de novos meios tecnológicos, neste caso a chegada da "caixinha mágica", a televisão, pois para ele, esta nova tecnologia refletia um homem que percecionava, respondia, expandia e processava mensagens através das imagens.

No entanto, a primeira vez que o conceito "Cultura Visual" foi de facto utilizado relativamente à Arte foi por Michael Baxandall, em 1972: *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy*. O autor relaciona o espetador com a obra de arte, afirmando, numa perspetiva sociológica que o leitor aquando o momento da perceção da obra traz para ela significados da sua experiência quotidiana. Já Hernandez no seu livro *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, de 2000, defende que a noção e o termo Cultura Visual busca referenciais na Arte, mas que, no entanto, é um termo interdisciplinar na Educação: "(...) a noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história, educação, etc. produzidas nos últimos 15 anos e está vinculada à noção de "mediação" de representações, valores e identidades" (p.134).

Walker e Chaplin, referenciados em Hernandez (2000), defendem que o objeto de estudo que caracteriza a noção do termo Cultura Visual são artefactos materiais criados pela imaginação e mão humana, tais como imagens, edifícios, performances, etc., e com determinadas finalidades e significados dirigidos ao sentido do olhar, a visão.

O facto é que as perspetivas são muitas e há quem defenda que o termo Cultura Visual é indefinido ou sub-definido. Há quem se refira a este conceito numa perspetiva vocacionada só para as imagens em vez da arte, há quem o afirme numa relação das imagens artísticas. Contudo a grande questão da Cultura Visual situa-se na compreensão de que através da visão percebemos o mundo, seja este de índole social, política ou cultural.¹

¹ Fonte: Silva, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística. "Entre Sila e Caribdes"*. Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes.

“To some, visual culture may seem to claim too broad a scope to be of practical use. [...] It is a fluid interpretative structure, centered on understanding the response to visual media of both individuals and groups. Its definition comes from the questions it asks and issues it seeks to raise” (Silva, 2010, p.63)

1.1.1. Cultura Visual no Ensino Artístico

Jonh Medina no seu livro *Brain Rules* (2009) afirma que a visão é o nosso sentido mais dominante, uma ferramenta muito poderosa na comunicação humana e que os seres humanos têm contado com a visão para as práticas básicas de sobrevivência. Jonh Berger, no seu livro *Modos de Ver* (1996), também escreve que “a vista chega antes das palavras e que a criança olha e vê antes de falar, que a vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia”, (1996, p.11). Estes dois autores servem como introdução à problemática que se levanta em torno da importância de se visualizar imagens no ensino artístico, pois na sociedade contemporânea existe cada vez mais a necessidade de uma alfabetização visual por parte dos alunos, que se vai expressar através da sua capacidade de leitura de imagens e consequentemente na sua compreensão crítica da cultura visual.

“Sem imagem, o pensamento é impossível”

Aristóteles

Fazendo referência à história, já Platão e Aristóteles discutiam o poder das imagens, e como estas estavam ligadas à representação visual das coisas.

Um tentou combater-la, outro defende-la. Para Platão a imagem era imitadora, enganava, desviava da verdade e seduzia as partes mais fracas da nossa alma. Na sua obra *Timeo*, afirma:

“O fogo ameno que aquece o corpo humano emana através dos olhos num fluxo de luz suave e denso. Assim, estabelece-se uma ponte tangível entre o observador e a coisa observada, e por sobre esta ponte os impulsos de luz que emanam do objeto transportam-se para os olhos e destes para a alma”. (Arnheim, 1997, p.36).

Já Aristóteles considera a imagem como educadora, que conduz ao conhecimento e é eficaz pelo próprio prazer que nos proporciona, daí que nos conduza à sua afirmação, que sem a imagem o pensamento seria impossível.

Esta introdução histórica auxilia o reforço da importância da visualização de imagens de obras de arte na Educação Artística, pois esta revela-se como um recurso imprescindível para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para a sua inserção e compreensão da sociedade em que se encontra.

O poder das imagens nas últimas décadas tem crescido consideravelmente. A informação visual rodeia-nos em quantidades maciças a cada minuto na televisão, na publicidade, em revistas, nos *outdoors*. Somos constantemente invadidos por um *ruído visual* sem fim, tornando-se a forma de comunicação mais utilizada pelo ser humano, porque segundo Caleb Gattegno “*com a visão, o infinito é-nos dado de uma só vez...*” (Dondis, D.A., p.5)². Desta forma, e citando Paul Martin Lester (2002)³, “acabamos por nos tornar numa sociedade visualmente mediada”.

Com a proliferação constante de imagens com que somos bombardeados no nosso dia-a-dia, a verdade é que estas novas gerações já nasceram em contacto com as novas tecnologias e ver, manipular imagens, tornou-se um hábito enraizado nos jovens. No entanto, ainda existem professores resistentes em utilizar a visualização de imagens nas suas aulas, como auxílio do desenvolvimento cognitivo dos alunos, desaproveitando o facto de estes serem seres que adquiriram algumas capacidades na manipulação de imagens. Esta relutância por parte de alguns professores, em se inteirarem da linguagem que os alunos já possuem e de a canalizarem num sentido de os transformar em consumidores mais seletivos quanto ao que consomem visualmente, a aprenderem a ler e interpretar imagens, a terem um sentido estético e crítico mais apurado, de forma a utilizarem estes recursos visuais nas representações das suas imagens expressivas utilizando uma linguagem artística, identificando-se que “a imagem artística tem uma inventividade nitidamente superior à de qualquer imagem e reconhece-se na arte uma função essencial do homem, indispensável ao individuo e às sociedades” (Ribeiro, 2005, p.73), não é propensa com um ensino contemporâneo, onde se espera uma maior interação entre o professor e o aluno no desenvolvimento global e na aquisição de conhecimentos. Neste sentido, a utilização de imagens de obras de arte, como recurso didático no ensino artístico, estimula a sua aprendizagem e a sua sensibilidade estética e crítica.

A arte tem uma função interventiva na sociedade, o seu papel não é passivo. Assim, ver imagens, essencialmente imagens de obras artísticas, no ensino das artes, torna-se fulcral para a aquisição de competências estéticas. Como Arnheim (1993) refere “a observação das obras de arte proporciona uma “abundante informação objetiva” e utilizada em contextos educativos, favorece a aprendizagem” (p.26).

O recurso a imagens de obras de arte no contexto educativo artístico são o sustento material das mensagens que se pretendem transmitir. Hernandez (2000), neste campo, defende que este recurso favorece a

² http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf, acedido a 24.11.2011

³ <http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&langpair=en%7Cpt&u=http://www.hp.com/large/ipg/assets/bus-solutions/power-of-visual-communication.pdf>, acedido em 27.03.2012

compreensão e permite a aproximação dos alunos às diferentes culturas de outras épocas e lugares, criando desde logo uma interdisciplinaridade entre conhecimentos históricos e antropológicos, que ajudam na promoção de uma aprendizagem através de estratégias de interpretação (reclamando o conhecimento estético e crítico) e “a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas” (p.56). Desta forma os alunos adquirem:

- “- Um conhecimento de si mesmos e do mundo;
- Contribui para estruturar o conhecimento por meio de experiências em outras matérias escolares;
- Favorece as atitudes de interpretação, relação crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia;
- Estão em processo de constante aprendizagem.” (Hernandez, 2000, p.56)

O mesmo autor defende, no entanto, que a “ Cultura é cada vez mais híbrida” e que na educação artística se deveria “explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade” (Hernandez, 2000, p.136), permitindo que os alunos sejam capazes de compreender a representação das obras de arte, valorizando a intencionalidade das suas próprias representações.

“ Isso significa que, diante da cultura visual, não há recetores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola com a aprendizagem de estratégias para descodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola.” (Hernandez, 2000, p.136)

É necessário motivar os alunos, permitindo-lhes estimular a curiosidade para a aquisição de novos conhecimentos e ensinar que construir uma imagem artística é comunicar, exprimir ideias, transmitir mensagens aos nossos recetores, é ser-se interventivo, “...as imagens não podem ser vistas simplesmente como “reflexo” ou “comunicação” do que acontece no mundo, elas estão continuamente, constantemente, produzindo significados para este mundo, tendo efeitos diretos em nossas práticas quotidianas” (Gruppelli,

P.5)⁴. Partir da compreensão de referências de obras e artistas, ter uma atitude crítica relativamente à arte desenvolve a habilidade para ver, em vez de simplesmente olhar.

“Nenhum professor pensaria em apetrechar as crianças com o vocabulário de uma língua, o conhecimento da sua gramática e a capacidade de estilizar os seus símbolos na escrita, para depois lhe retirar a possibilidade de expressar através dela as suas ideias. Contudo, é ainda possível encontrar escolas onde todo o tempo dedicado pelas crianças mais velhas ao desenho é passado a adquirir conhecimentos sobre a aparência das coisas e sobre a técnica de desenho, sem fazerem qualquer uso deste conhecimento para exprimir ideias”. (Read, 1943, p.259)

Torna-se imperativo no ensino das artes, a necessidade ao recurso de referências estéticas, artísticas e culturais para os alunos, não no sentido de os tornar meros recetores de mensagens, mas sim construtores e interpretes do que vêem. A apreciação de obras de arte não é passiva, mas antes é interativa dado que cada indivíduo coloca muito de si “images are constitutive of our beliefs and values, our ideas about the world and ourselves” (Duncum, 2009, p.8). Eisner (2008) defendia que o ensino artístico estava direcionado para o desenvolvimento das capacidades visuais e criadoras, uma vez que este deveria proporcionar aos alunos ferramentas que os ajudassem na criação das suas imagens expressivas através da visão, porque ao visualizarem obras de arte conseguiam, através deste sentido, distinguir qualidades visuais e expressivas dos objetos que os rodeavam e relacionavam-nos com o contexto cultural e histórico em que nasceram todas as produções artísticas, sendo este fator bastante relevante para a compreensão das mesmas, porque ler uma imagem “não se associa só ao ato de olhar, mas também a uma atividade reflexiva” (Ribeiro, 2005, p.67). Hernandez (2000) afirma:

“...Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidenciou algo que, por óbvio, muitos esquecem: que não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo.” (p.42)

Neste contexto, o papel do professor é fundamental, pois diante de uma imagem a discussão deve envolver o que o aluno pensa dela, a análise que este faz da mesma, mas também o que o professor pensa numa perspetiva de professor como condutor de ideias, um professor que estimula os alunos a serem curiosos e a refletirem sobre o que visualizam.

⁴ <http://pt.scribd.com/doc/43664690/Cultura-Visual>, acedido em 28.01.2012

“...é errado pensar que o hábito da análise mata o prazer estético ou bloqueia a espontaneidade da recepção da obra. É preciso recordar que a análise é sempre um trabalho, que exige tempo e não pode ser feito espontaneamente. Pelo contrário, a sua prática pode, a posteriori, aumentar a fruição estética e comunicativa das obras, uma vez que agudiza o sentido da observação e o olhar, aumenta os conhecimentos e permite deste modo alcançar mais informações na recepção espontânea das obras”. (Joly, 2008, p.52)

Já Merleau – Ponty afirmava “a necessidade do primado da visão, ou da imagem, na estrutura do pensamento contemporâneo (...) o pensamento visual conquistou um estatuto particularmente importante nos últimos tempos...” (Ferreira, 2007, pp.39 e 40).

Em toda a literatura revista até ao momento, os autores são unânimes em afirmar que as imagens e a leitura das imagens são uma demanda importante para o desenvolvimento do pensamento, uma vez que a leitura destas envolve uma série de mecanismos mentais e espirituais e os significados que se atribui às imagens são um fenómeno do pensamento. Na leitura de imagens estão envolvidos os sentimentos, as bases estruturais do conhecimento pessoal do mundo que nos rodeia e a intuição. Na observação das mesmas e na sua leitura existe toda uma ação mental, uma ligação entre a percepção, a memória, a atenção, a aprendizagem, a linguagem e a consciência. “A imagem tem com o pensamento uma relação dinâmica e mutável, cujo processo está sempre em desenvolvimento e vinculado ao contexto histórico – cultural” (Sousa, 2006, p.35). A leitura e análise de imagens de obras de arte “contribui para a educação moral e o cultivo da vida espiritual e emocional” como Hernandez (2000) defende, e que “a arte é essencial para a projeção de emoções e sentimentos que não poderiam ser comunicados de nenhuma outra forma”. (p.454)

No entanto, a imagem da obra de arte não deve ser utilizada gratuitamente, ela tem um propósito, o de favorecer a interpretação e a compreensão das obras, contribuindo para o aumento da cultura visual dos alunos, conduzindo-os para o poder que estas têm, seja este o de comunicar, aliciar e mesmo informar. Um dos recursos ao alcance dos professores, para que os alunos compreendam a cultura visual, segundo Hernandez (2000), é tentar incutir-lhes, fazê-los reconhecer que vivemos num mundo inundado de uma grande variedade de imagens visuais e que a objetividade das mesmas é sempre um campo subjetivo para cada indivíduo, pois cada um de nós (neste caso alunos) lê e interpreta as imagens conforme as suas experiências pessoais. Contudo, existe ainda a dificuldade de conseguir ler as imagens, pois nem sempre o que se visualiza é o resultado que se pretende. As imagens estão e devem ser sujeitas a interpretações. O mais importante das imagens, na maioria das vezes, é o seu simbolismo e as razões que levaram alguém a elaborar tal imagem. Estas podem ser de diferentes ordens: estéticas, culturais, sociais e até individuais. Há sempre um significado escondido por trás do reflexo.

“Para comunicar expressões, ideias, sentimentos, informações e experiências, ou seja, para interagir com o mundo à sua volta, antes mesmo da criação da palavra escrita, o homem criou imagens que simbolizavam a sua maneira de olhar, apropriar-se, apresentar e representar elementos concretos ou abstratos da realidade, constituindo, dessa forma, um sistema simbólico visual. Assim, além da mensagem objetiva, que podemos perceber, reconhecer e descrever, existe na imagem uma mensagem simbólica.” (Sousa, 2006, p.18)

Entretanto, torna-se indispensável referir que a imagem e a sua leitura comportam duas realidades, a realidade sensorial e a realidade normativa. Na realidade sensorial, a imagem é apresentada como algo pertencente ao indivíduo, e à sua experiência pessoal. No sentido oposto temos a realidade normativa, uma realidade criada e assimilada através da realidade dos outros, algo externo. Nesta realidade, a forma como percebemos o que nos rodeia é influenciada por fatores sociais e culturais que determinam a forma como percecionamos o meio envolvente. Este é um fenómeno da percepção uma vez que a mesma ultrapassa o ato de ver.

Ao mostrar imagens na sala de aula, desenvolve-se nos alunos capacidades de leitura das mesmas, assim, desta forma, compreendem melhor as propostas que lhes são apresentadas e ficam habilitados para criar a sua própria consciência visual para uma efetiva concretização de projetos dado que quotidianamente são levados à utilização, interpretação e tradução de imagens.

“Apreciar Arte (análise da Obra de Arte - leitura) desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da Obra de Arte e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens”. (Saboia, 2010)⁵

A imagem deve ser entendida como um instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento. Jacques Aument, citado por Joly (2008), afirmava que a imagem é um instrumento de comunicação entre as pessoas, que era uma “produção humana destinada a estabelecer uma relação com o mundo” (p.67). A imagem, entendida em qualquer perspetiva, é algo aliciante e que tem o poder de cativar a atenção do ser humano. É algo a que não nos podemos tornar alheios. “As imagens que formam o

⁵ Prática Pedagógica em Artes Visuais: elo perdido entre a Educação e a Imagem, http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F23064005%2F246885825%2Fname%2FUNKNOWN_PARAMETER_VALUE&ei=jHh9UP_aCcGHhQfwhYDYDw&usq=AFQjCNEnsKmG2udNTi- JzERDJ39uqal4g, acedido em 04.11.2011

nosso mundo são símbolos, mensagens e alegorias (...) Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos”. (Manguel, 2001)⁶

No entanto, no ensino artístico não nos podemos alhear que a arte é essencialmente imagem, e é com as imagens que queremos que os alunos aprendam a ler, interpretar, refletir, para criarem as suas representações, as suas perspectivas, os seus pontos de vista. Assim, a imagem da obra de arte:

“Age como um contraveneno providencial, pois nela a imagem é, ao mesmo tempo, o sinal e o fermento – a liberdade. O sinal, porque exprime o poder do artista de criar uma visão nova, que em vez de empobrecer o mundo, estereotipando-o, pelo contrário o enriquece, diversificando-o, para além do que o homem médio poderia esperar; o fermento também, porque age sobre o espetador ao inverso da publicidade, da televisão e do cinema, que adormecem a faculdade de controlo e conduzem à docilidade da atenção. Na arte, a imagem é choque, um choque que desperta a consciência de cada um, e lhe exige uma atenção intensa para ser penetrada, apreciada e julgada.”
(Huygue, 1998, p.11)

Os professores do ensino artístico devem recorrer à visualização de imagens de arte na sala de aula e têm que ser capazes de mostrar aos seus alunos que estas imagens lidam com as ideias, as crenças e os valores de cada um e daquilo que somos. Nesta perspetiva, o professor deve instigar os alunos a terem uma atitude investigadora face aos fenómenos artísticos. Este deve estimular os alunos a mostrarem interesse em conhecer mais, a serem capazes de questionar, compreenderem processos artísticos, a apreciar, a fruir uma obra de arte, a saberem contextualizar num determinado espaço e tempo uma obra, a serem sujeitos criativos, imaginativos sabendo utilizar o seu pensamento visual para a criação das suas próprias imagens artísticas. O professor deve ser capaz de estimular os seus alunos a serem sujeitos expressivos e reflexivos. “A leitura da imagem, enriquecida pelo esforço da análise, se pode tornar num momento privilegiado para o exercício de um espírito crítico que, consciente da história da representação visual (na qual se inscreve), assim como da sua relatividade, daí possa extrair a energia para uma interpretação criativa. (Joly, 2008, p.155). Por sua vez, os alunos devem ter a consciência de que a visão opera com maior influência na nossa opinião crítica, que é através da visualização de imagens de obras de arte que se cria um espírito crítico e subjetivo e que estas faculdades despertam a sua imaginação e criatividade para as suas representações expressivas no desenho.

⁶ http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=71, acedido em 04.11.2011

1.2. Expressividade

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Dicionário da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/dlpo/> acessado em 27.04.2012) o termo *Expressividade* é a qualidade do que é expressivo. Este termo por sua vez é um adjetivo e significa algo que exprime, próprio para exprimir, claro, manifesto, significado, que dá a entender, enérgico, em que há expressão. Procurando o termo *Expressão*, este remete para um ato ou efeito de exprimir. Maneira de exprimir; frase, palavra. Manifestação de um sentimento, carácter, sentimentos íntimos, manifestados pelos gestos ou pelo jogo de fisionomia.

Chilvers (1990) refere no seu livro, *Diccionario De Arte*, que a expressividade “ en su sentido más amplio se aplica a cualquier forma de arte en la que predomina el sentimiento subjetivo por encima de la observación objetiva, reflejando-se el estado anímico del artista más que las imágenes que conforman nuestra experiencia visual” (p.334). Esta definição é igualmente defendida por Silva e Calado no *Diccionario de termos de Arte e Arquitectura* (2005).

Considerando as referências acima citadas, verifica-se que definir o termo expressividade é uma tarefa que não se afigura fácil. Não existe uma definição concreta para qualquer expressão de sentimentos e a expressividade passa por uma manifestação dos mesmos, seja em atitudes, palavras ou inclusive na arte, desenhos, pinturas, esculturas, etc.

A expressividade na arte é um despoletar de sentimentos, pois sendo a arte um veículo de transmissão de mensagens aos seus fruidores, estas mensagens transportam muito daquilo que o seu executor é como indivíduo, como se relaciona em sociedade, como vê o mundo.

Na arte, a expressividade, segundo alguns autores, como Hernandez (2000), Arnheim (1997), Caja (2001), Berrocal (2001), por exemplo, revela-se na aparência dos objetos criados, pois estes revelam a personalidade de quem os criou e a intencionalidade do criador. A expressividade pode-se revelar dinâmica, orgânica, pode ser perceptível ou estar submersa em códigos mais ou menos explícitos, mas que se vão revelar na mente do observador aquando o visionamento das obras de arte, ou das imagens da mesma. O impacto que uma obra de arte cria no observador é o que de certa forma nos revela a expressividade do seu autor contida na obra, pois a expressão é a sua ferramenta de comunicação com o mundo, é individual e diferente de individuo para individuo.

Arnheim (1997) defende que “deve-se esperar que o treinamento dos estudantes de arte consista basicamente em aguçar sua sensibilidade para essas qualidades e em ensinar-lhes a considerar a expressão como o critério orientador para cada golpe do lápis, pincel ou cinzel”. (p.447) Para este autor toda e qualquer boa prática artística passa pela expressividade, pelo aguçar da sensibilidade dos alunos.

Transmitir técnicas é fundamental, mas não nos devemos esquecer que os alunos se podem tornar demasiado tecnicistas e esquecer a sua sensibilidade, é necessário continuar a motivar e a estimular a expressividade de cada um tal como se faz com as crianças mais jovens, onde os seus desenhos são claramente a sua fonte de expressão e comunicação com o mundo, do que sentem e conhecem, sem no entanto serem uma cópia fiel da realidade visual que as circunda.

Arnheim (1997) dá um exemplo curioso de práticas abordadas por professores, para que os alunos consigam obter a técnica necessária para a execução de um bom desenho e para não perderem as suas características expressivas. Ele dá um exemplo de um professor que coloca um modelo no centro da sala para os alunos desenharem, contudo, não lhes pede para eles identificarem a figura geométrica em que o modelo está inscrito, mas sim para descreverem a expressão que o modelo transmite. Alguns alunos afirmam que o modelo está tenso, outros relaxado, outros até afirmam que sentem o modelo cheio de energia. O que acontece no fim desta pequena discussão é que os alunos quando executam o desenho, para além de observarem as linhas circundantes do modelo, as suas proporções, etc., também conseguem empregar em cada desenho uma expressividade própria de cada um, ou seja, como cada aluno viu ou sentiu algo de diferente no modelo. As linhas com que realizam o desenho estão impregnadas com que cada aluno observou no modelo, isto é, linhas mais suaves para quem “viu” uma figura mais frágil e linhas mais duras e agressivas para quem observou uma figura mais tensa. A dinâmica do desenho é que configura a expressividade de cada artista.

Segundo os autores do livro *La Educacion Visual y Plástica Hoy. Educar la Mirada, la Mano y el Pensamiento* (2001), Caja, Berrocal, Fernández, Fosati, González, Moreno e Segurado, a expressividade é uma qualidade que nasce connosco e que é perceptível nos desenhos das crianças, principalmente até aos seis anos de idade, mas que se vai perdendo com o desenrolar da educação escolar. Esta perda de expressividade nas representações dos alunos é, por um lado, da responsabilidade dos adultos que não incitam ao seu recurso e que instigam de certa forma a reproduzir com fidelidade o que observam, mas também da necessidade que os jovens têm de recorrerem ao realismo nas suas representações fazendo com que estas percam a dinâmica própria das suas linhas e a sua característica expressiva.

A expressividade nos desenhos das crianças revela-nos como elas vivem e percebem o mundo, o seu mundo interior. Quando se perde esta qualidade e esta faculdade de expressão, formatam-se seres semelhantes uns aos outros e não se consegue observar nem distinguir as emoções mais profundas de cada um dos seres humanos.

“O desenho infantil exprime a afetividade antes mesmo do conhecimento, é para a criança uma expressão do mundo. O desenho representa a sua relação com o outro, com o meio, tem uma

realidade própria, um ato de significar o que se apresenta à sua percepção. O desenho, nesse sentido, também, exprime todos os conflitos pessoais da criança”. (Andrade, 2005, p.27)

Para os autores do livro acima citado, a expressão é uma “ muestra de determinados pensamientos o de sentimientos” (p.127), e para mostrarmos a alguém estes pensamentos e sentimentos valemo-nos de diferentes linguagens e cada ser utiliza aquela com a qual se sente mais confortável e mais à vontade. Nas crianças, os desenhos são uma fonte de riqueza de expressão e manifestação das suas emoções interiores, a forma como se relaciona com o mundo e como o vê, porque se trata de uma mensagem mais simbólica e que todo o ser humano está dotado naturalmente para compreender. Trata-se, portanto, de uma questão de arquétipos que todos possuímos, a linguagem artística. “El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida”. (Caja et. al, 2001, p. 163).

A expressividade não significa somente algo espontâneo, mas sim numa manifestação de sentimentos, que na arte se refletem em objetos visuais carregados de simbolismo espiritual e dinâmicos e que provocam impacto no observador pela carga emotiva com que estes são realizados, através das cores, dos materiais e das linhas que organizam a mensagem visual. Poderíamos afirmar que a expressividade é um eterno jogo entre a objetividade e a subjetividade das imagens observadas, que o espectador vai interpretar e reinterpretar conforme as suas experiências e a sua sensibilidade emotiva.

1.3. A Disciplina de Desenho

A educação é um processo intelectual e a educação através da arte e pela arte é uma atividade intelectual, pois ela é um meio de pesquisa, de experiência e conhecimento que apela à nossa mente. Tal como António Damásio (2010) defende, a arte é uma forma de explorar a nossa mente e a dos outros, que só surge depois de adquirimos determinadas características mentais, apelando à nossa mente através dos sentimentos. A forma da obra de arte é toda ela sentida. Read (1943) defendia que a Arte apela ao pensamento e o Desenho à sensação.

O Desenho é, por muitos, considerada a base de todas as artes, uma linguagem comum e um meio imediato para a expressão material das ideias e do pensamento. É um instrumento mental, tal como Alberti, tratadista italiano do Séc. XV, dizia *Desenho é cosa mentale*. O Desenho é fundamental para a formação básica integral dos alunos.

Uma vez considerada uma disciplina fundamental para a criação, para a conceção e desenvolvimento de projetos, esta disciplina faz parte integrante do currículo de todos os anos do ensino secundário dos cursos

artísticos, sejam estes de carácter geral ou técnicos, variando as suas vertentes, Desenho A, Desenho B e Desenho C.

A disciplina de Desenho, proposta pelo Ministério da Educação para o ensino secundário, pretende estimular nos alunos um sentido estético, desenvolver a sua capacidade crítica e o saber fruir a arte.

“ – Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação; (...)

- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente”
(Ramos, Artur, et al., 2001, p.6)

A proposta do Ministério da Educação de exploração da disciplina de Desenho para o ensino secundário, acima citada, refere que esta deverá ser o complemento dos anos anteriores relativamente à educação artística. A educação anterior ao ensino secundário é o ensino básico onde os alunos têm contacto com as artes através de disciplinas como Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual, entre outras disciplinas por vezes de oferta escola para o nono ano de escolaridade, como exemplo Oficina das artes, Design, Fotografia.

No Currículo Nacional do Ensino Básico relativamente à Educação Artística, as Competências Gerais definidas, proclamam que se deve afirmar a singularidade de cada um e que se deve promover e facilitar a expressão dos alunos, pois esta pode tornar-se uma *mais-valia* para a sociedade (p.150). É exaltado que em termos de experiências de aprendizagem se deve dar primazia à exploração de diferentes formas de criação e de processos comunicacionais, incentivando, assim, formas personalizadas de expressão, ou seja, deve-se valorizar a expressão espontânea, encaminhando os alunos para a escolha de técnicas e instrumentos com intenção expressiva. Quanto ao desenho é relatado que se deve explorar a capacidade expressiva “O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser” (pp.151, 154 e 162)⁷

Verifica-se, contudo, uma contradição entre o programa nacional da disciplina de Desenho para o ensino secundário e a sua aplicação na prática. No programa exalta-se que, numa época de mutações e incertezas complexas, o desenho deve assumir-se como uma área de «educação para a cidadania». Que através do desenho se deve estimular o desenvolvimento estético e apurar-se o sentido da qualidade na apreciação ou recriação das formas, pois deverá ser uma área de projecção íntima do aluno. Contudo, o que de facto se confirma é que se dá mais primazia à representação gráfica das figuras reais. Os olhos dos alunos têm que funcionar como uma lente de uma máquina fotográfica e reproduzir o que vêm à sua volta com a máxima fidelidade possível. Verifica-se que, em alguns casos, a técnica se sobrepôs à expressão que o Currículo

⁷ Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico

Nacional do Ensino Básico tanto defende e que o próprio programa da disciplina, em teoria, afirma que se deve aplicar. É um facto que a aquisição dos conceitos do desenho e as suas técnicas são ferramentas fundamentais, que os futuros artistas devem conhecer e dominar para poder exercer a sua expressividade, contudo, e reforçando, em alguns casos, não há espaço para o trabalho simultâneo entre a técnica e a expressividade, sendo estes dois conceitos complementares um do outro.

“O ato físico e a mente desenvolvem durante este decurso um diálogo construtivo durante o qual existe uma mútua influência. A mente direciona o corpo e este sente as atividades e o exterior funcionando como incentivo à próxima ação. Através da sensibilidade e da inteligência são tomadas decisões ao longo de todo o processo.” (Azevedo, 2009, p.67)

Através de um pressuposto amadurecimento crítico dos alunos é-lhes proposto o desenvolvimento da interiorização e aceitação da diferença e a abertura à inovação, interpostos através da realização de exercícios esclarecedores que mostrem aos alunos novos modos de olhar o mundo, porque a arte para ser produzida e fruída, precisa de tempo, de condições e de comprometimento. Neste sentido, o papel do professor deverá ser de um agente estruturador, capaz de proporcionar um ambiente físico e humano, culturalmente estimulante para o processo de ensino/aprendizagem decorrer em toda a sua plenitude. Assim, o professor torna-se num agente desinibidor do pensamento e da ação e motivador para as práticas dos alunos, através de estratégias pedagógicas adequadas à área.

O Desenho é um meio de representação, conhecimento e interrogação do mundo visível e esta representação é encarada como meio de comunicação da perspetiva ou ponto de vista do autor, relativa ao seu olhar sobre um determinado fenómeno. Para tal é necessário que o professor de Desenho, ou de uma disciplina artística, desenvolva nos alunos uma atitude investigadora face aos fenómenos artísticos e educativos, para que estes sejam capazes de se apropriar e de criar conhecimentos, de modo a compreenderem os processos de criação artística, tornando-se capazes de apreciar e de serem portadores de uma sensibilidade estética, dando, assim, lugar à expressão e reflexão. “O desenho envolve a capacidade reflexiva do seu autor, a qual, por sua vez, exige a gestão de um conjunto de funções”. (Rodrigues, 2010, p.24)

Os alunos, através da representação do desenho, tornam-se seres mais reflexivos e críticos, pois a técnica do desenho “induzirá o nosso cérebro a despoletar mecanismos de representação mental, das quais resultará uma representação material” (Rodrigues, 2010, p.106). Através do desenho, os alunos ampliam a sua capacidade criativa e passam a conhecer as diferentes linguagens artísticas, obtendo, assim, um olhar mais sensível do mundo que os rodeia, aprendendo a representa-lo. Muito embora um desenho não seja uma cópia fiel da realidade que percebemos, também não é um registo seguro da nossa imagem mental

sobre um objeto. Segundo Rodrigues (2010) é antes “uma versão a que o nosso corpo recorre segundo um conjunto de formas preestabelecidas como elementos associados a uma determinada concepção visual do real”. (p.107)

O Desenho torna-se então um fenômeno de ilusão aos olhos de quem o percebe tornando-se numa linguagem subjetiva da realidade. Subjetiva porque é o reflexo do que o seu autor percebe relativamente ao que o rodeia e porque, também, está sempre dependente das diferentes leituras por parte dos diferentes observadores e leitores, estando submetido às diferentes visões sobre o mundo real que cada indivíduo possui.

1.3.1. Desenho da Representação Real e Desenho Expressivo

A Educação engloba os processos de ensinar através da transmissão de conhecimentos científicos, culturais e tradicionais às gerações futuras. É inerente à educação o desafio de desenvolver no indivíduo o espírito crítico, porque educar é também criar e proporcionar a interação entre os mesmos, de modo a que partilhem os seus saberes, para assim criar indivíduos reflexivos e participativos na sociedade e não passivos perante a mesma.

“O objetivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutas da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade” (Read, 1943, p.18)

A tomada de consciência por parte dos alunos como seres individuais e únicos é um elemento fundamental para que possam dar o seu contributo à sociedade, através dos seus conhecimentos, saberes e da sua riqueza cultural, na interação com os outros e na vida futura. “A liberdade como princípio orientador da educação foi em primeiro lugar estabelecida por Rousseau” (Read, 1943, p.18)

Com o passar da idade e com a aquisição de novos conhecimentos, o ser humano vai tornando-se cada vez mais racional e menos emotivo, perdendo as capacidades expressivas e criativas características da infância, provocado pelos bloqueios e estereótipos individuais, culturais e sociais a que estão sujeitos, mas estas capacidades (expressivas e criativas) não devem ser descuradas num processo de ensino/aprendizagem na educação artística, antes pelo contrário, devem ser cada vez mais potenciadas e exploradas para que os jovens não percam a sensibilidade de olhar o mundo que os rodeia e para que o representem de acordo com as suas faculdades expressivas e não de acordo com normas preestabelecidas.

Como antes já fora referido, as capacidades expressivas são inatas. Na primeira infância, no estágio simbólico, as crianças centram-se só num aspeto particular do mundo visível, pois ainda não têm noção da relação dessa parte ou partes com um todo e representam só as características estruturais, mais simples dos objetos que as rodeiam. Por exemplo, nesta primeira fase não conseguem perceber uma obra de arte como um todo geral, prendem-se antes com pormenores, como uma figura que se destaca mais, ou pela técnica empregue na obra ou até pelas cores utilizadas. Nesta fase, como defende Eisner (2008), a experiência perceptiva ainda é bastante incipiente, as crianças representam nos seus desenhos pormenores *do seu mundo visível* e os seus desenhos são o reflexo das suas experiências enquanto seres ativos na sociedade. Assim os seus desenhos não são mais que a expressão das suas emoções mais profundas, a sua forma de comunicar o que entendem do que as rodeia, são uma representação da sua *realidade* interior, por isso estes primeiros desenhos não são uma cópia fiel do *verdadeiro* mundo visível, mas antes uma interpretação, reflexo da sua (ainda pequena) herança cultural.

No entanto, se existem tantos estudos sobre os desenhos da primeira infância e uma preocupação permanente de os motivar a serem expressivos, porque é que à medida que se vai progredindo na educação artística se exige aos alunos cada vez mais técnica fazendo-os perder capacidades expressivas que lhes eram inatas, incentivando a que os seus desenhos sejam reproduções da realidade, quando na educação artística o que se pretende é que os alunos sejam expressivos e interpretem o que os rodeia segundo os seus sentimentos? “ Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos nossos sentidos... Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir...”. (Arnheim, 1997, introdução, p.1)

Neste campo, Eisner (2008), defende que os alunos devem ter a possibilidade de obter diversas experiências na sua aprendizagem, pois é desta variedade de experiências que os alunos vão adquirindo conhecimentos e amadurecer as suas reflexões e técnicas. Eisner também defende que no processo de ensino aprendizagem da educação artística os alunos devem ser ensinados, treinados a observar, a ver as formas visuais, pois só com este treino têm a possibilidade de aumentar e refinar as suas capacidades perceptivas e isto só se desenvolve à medida que se aprende.

No entanto, Isabel Galvão⁸ no seu artigo O Desenho na Pré- Escola. O Olhar e as Expectativas do Professor, defende que na disciplina de desenho o processo da representação real, ou de cópia, não deve ser instruído como prioridade, mas sim uma conquista posterior, pois assim, o aluno não perde as suas conquistas anteriores, o desenvolvimento da expressividade. Um aluno expressivo adquirindo as técnicas de desenho vai ter sempre a possibilidade de ter uma linguagem artística própria mesmo quando tem que desenhar reproduzindo cópias, porque vai sempre se conseguir distinguir um conteúdo expressivo e estético único.

⁸ <http://pt.scribd.com/doc/507243/desenho-infantil>, acedido em 10.05.2012

Seguindo o pensamento de Isabel Galvão⁹, o desenvolvimento e domínio da técnica do desenho é fundamental para permitir uma maior expressão nos desenhos dos adultos. Isto é, as crianças comunicam e fazem representações gráficas simbólicas da percepção do mundo, mas à medida que o conhecimento do mundo envolvente se desenvolve, deve-se desenvolver a técnica para a representação da realidade. Só dominando a técnica, a linguagem e a gramática do desenho, é que a pode ultrapassar e tornar-se mais expressivo na idade adulta. Assim sendo, a expressividade não pode ser esquecida, mas deve ser trabalhada e desenvolvida a par da técnica. Fazendo a comparação com a comunicação verbal, a criança consegue exprimir-se numa primeira fase recorrendo ao choro e aos sons, mas quando adquire a faculdade da linguagem, quando conhece as palavras, consegue exprimir-se e fazer entender-se perante a sociedade. Com o desenho, o processo é semelhante. Os desenhos são utilizados desde a antiguidade como uma forma de comunicação e com o passar do tempo a sua importância cresceu na transmissão de pensamentos e ideias na medida em que as suas técnicas foram aperfeiçoadas.

“A linguagem plástica não se presta exclusivamente à representação do mundo objetivo, isto é uma das suas possibilidades. A expressão do universo subjetivo e a intervenção, muitas vezes lúdica, sobre a materialidade visual dos elementos plásticos são funções igualmente importantes da linguagem e cujo resultado nem sempre evidencia um assunto. Para ilustrar esta ideia, recorremos a exemplos da Pintura Moderna, repleta de situações elucidativas quanto às possibilidades não-figurativas da linguagem”. (Galvão, p.57)¹⁰

Esta citação de Isabel Galvão¹¹ revela um pouco o que foi referido anteriormente, o desenho não se presta exclusivamente à representação do mundo objetivo, é certo, mas mesmo os grandes pintores da Pintura Moderna passaram por um processo de ensino académico e só conseguiram chegar à depuração dos seus trabalhos através de vários estudos, simplificando o mundo real e tornando-o numa representação simbólica, criando obras de arte figurativas ou não-figurativas. Para chegar ao patamar da expressividade, os artistas percorreram um longo caminho e tiveram que dominar técnicas de representação do desenho, da pintura ou da escultura, para conseguir explorar e chegar a novos caminhos. Como exemplo podemos abordar o caso de Pablo Picasso na fase do cubismo. Picasso na obra *Les Femmes d'Alger (O J) (1911)* simplificou e geometrizou as formas dos corpos femininos. No entanto, para chegar a estas formas o artista elaborou bastantes estudos demonstrando dominar a técnica do desenho e da pintura para depois a conseguir superar e simplificar as formas. O ensino académico do desenho é uma ferramenta estruturante para o aluno, pois este proporciona um enriquecimento cultural e desenvolve nele capacidades técnicas que o ajudam a evoluir enquanto artista.

⁹ <http://pt.scribd.com/doc/507243/desenho-infantil>, acessido em 10.05.2012

¹⁰ <http://pt.scribd.com/doc/507243/desenho-infantil>, acessido em 10.05.2012

¹¹ <http://pt.scribd.com/doc/507243/desenho-infantil>, acessido em 10.05.2012

Daniela Cidade (2007) afirma que:

“O desenho como representação de uma realidade, onde são estabelecidas as relações entre sujeito, espaço e objeto, pode ser uma disciplina que leva ao conhecimento. O conhecimento num sentido mais amplo ou global, que não visa somente os aspetos da linguagem do desenho, mas essencialmente ensinar o aluno a compreender” (Cidade, 2007, p.3)

Uma vez que o desenho apela à relação entre a visão e a representação, esta exige ser treinada. A autora a cima citada defende que podemos por vezes ser traídos pela visão, porque muitas vezes a nossa representação acaba por ser aquilo que percebemos segundo alguns preconceitos e não aquilo que na realidade visualizamos. Merleau-Ponty, citado por Daniela Cidade (2007), refere que “A percepção envolve aquilo que temos preconcebido sobre o espaço e não somente a imagem que se projeta no nosso olho, é necessário, sobreviver à subversão das aparências” (p.4).

Cousinet, citado por Hernandez (2000), defende que o desenho livre é de extrema importância no processo educativo, “A escola perde seu caráter artificial e se transforma numa extensão e explicação da vida...O ensino do desenho tem lugar nessa implicação”. (p.73)

Caja et al. (2001), na obra *La Educacion Visual y Plástica hoy. Educar la Mirada, la Mano y el Pensamiento*, refere que não se deve dar demasiada importância ao processo, técnica, dos trabalhos artísticos, mas antes ao conceito por detrás deles, mas isto numa fase posterior, quando o aluno é mais maduro, jovem adolescente ou até mesmo jovem adulto, da educação artística. Pedir ao aluno que justifique o que o levou a realizar tal desenho, em vez de lhe perguntar como é que o fez e que técnica utilizou, vai implicar que o aluno reflita sobre todo o processo criativo e expresse a sua opinião sobre um determinado assunto de uma forma individual e personalizada.

” O desenho ajuda a refletir, é uma espécie de meditação que se torna útil, também, enquanto projeto. Possui uma capacidade organizadora. Por estes motivos foi e continua a ser utilizado por um grande número de autores de várias áreas como um auxiliar que permite uma tradução direta do pensamento” (Azevedo, 2009, p.67).

Na arte em geral e no desenho em particular, não existem receitas artísticas fixas, antes técnicas que ajudam a aprimorar e a aperfeiçoar aquilo que se pretende transmitir, a extravasar as imagens mentais de cada um. Não existe um método único para trabalhar o desenho, existem diversos e cada aluno, futuro artista, procura aquele com o qual se identifica mais, pois “Cada artista es un mundo, no sólo en la utilización de las técnicas sino en el tratamiento de los temas” (Caja et. al, 2001, p.174).

Esta reflexão em torno do desenho da representação do real e do desenho expressivo, com base nos autores acima supra citados, leva a inferir que não deve existir uma real divergência entre estes dois campos, que estes não devem ser considerados como estratégias de ensino divergentes, mas antes complementares. Não deve haver por parte das instituições escolares e pelos professores um interesse vocacionado só para uma área do ensino artístico, académico ou de expressão livre, mas antes deve-se promover todos os conhecimentos aos alunos. Mostrar-lhes diferentes perspectivas sobre uma mesma realidade e deixar que sejam estes num estado mais maduro da sua aprendizagem a escolher o caminho que mais favorece as suas representações expressivas, combatendo, assim, os dogmas existentes quanto ao ensino do desenho académico e do desenho de expressão livre.

1.4. Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho

O professor, ao mostrar imagens de obras de arte em contexto educativo, no processo de ensino/aprendizagem, não pode ignorar o impacto que estas têm na aprendizagem dos alunos. A visualização de imagens de obras de arte permite aos alunos, uma maior facilidade de registarem a informação recebida, ajuda-os a utilizarem os conhecimentos novos adquiridos, quando os mesmos se encontram associados a estas imagens. Neste contexto, o papel do professor é ensinar os alunos a “ver” em vez de “olhar”. “Expandir a nossa capacidade de ver significa expandir a nossa capacidade de entender uma mensagem visual e, o que ainda é mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão (...) é parte integrante do processo de comunicação...Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais”. (Dondis, D. A., p.8)¹²

O professor, ao permitir que os alunos tenham experiência de ver e ler imagens de obras de arte, está a propiciar aos mesmos a construção de um olhar crítico em relação a eles próprios e relativamente a novos contextos, tempos e espaços com os quais os alunos interagem e, assim, tornam-se indivíduos capazes de produzir subjetividades, relações sociais, culturais e históricas. Tornar os alunos, através da representação do desenho, em seres reflexivos visualmente é uma urgência na nossa prática pedagógica, pois a imagem de obra de arte não é um conceito, mas como Francastel afirma, “ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade” (1983, p.19). A atividade artística “surge, assim, claramente, como uma das principais formas de transformação em ação o pensamento” (1983, p.32). A visualização de imagens de obras de arte ajuda os alunos a criarem, recriarem novos caminhos ou novas significações para as suas criações.

¹² http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf, acedido a 24.11.2011

Ao trabalhar com a leitura de imagens de obras de arte para a concretização de propostas, o professor atribuí aos alunos competências para estes conseguirem interpretar outras culturas, valores, crenças e ideias, adaptarem a sua atividade mental estética ao contexto atual onde intervêm através do desenho, como meio imediato para a expressão material das ideias e do pensamento, uma vez que este é a linguagem comum a todas as artes.

É necessário que o aluno obtenha e domine técnicas de desenho, numa fase avançada da sua formação, como já fora referido, para melhor exprimir as suas ideias, mas também é necessário ao aluno obter informação, conhecimento, ter referências artísticas, para poder criar, interpretar o que o rodeia através do desenho. Visualizar, conhecer, ler e saber interpretar imagens de obras de arte tornam-se ferramentas necessárias ao desenvolvimento artístico dos alunos. Alfabetizar artisticamente, aculturar os alunos é uma necessidade constante no processo de ensino/aprendizagem na educação artística. Trata-se, portanto de capacitar os alunos de literacia visual, competência necessária para a compreensão e expressão.

“Reconhecer este ou aquele motivo não significa que se compreenda a mensagem da imagem no seio da qual o motivo pode ter uma significação muito particular...ainda agora, reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares...o próprio reconhecimento do motivo exige uma aprendizagem”. (Joly, 2008, p.46)

Os alunos necessitam de conhecer, ver e analisar para compreender e depois poder agir, transmitir as suas mensagens através da arte, através da sua expressividade. A arte é um processo interventivo, uma forma de comunicação através dos sentimentos que apela à visão e só conhecendo a sociedade em que está inserido e tendo referências culturais e artísticas é que o aluno se torna um futuro artista também ele interventivo e transmissor de mensagens. Hernandez (2000) defende que é necessária uma Cultura Visual no ensino artístico, uma vez que a nova geração de alunos está a viver um novo regime de visualidade. Existem imagens a proliferar em todos os espaços e existe a necessidade de educar visualmente os alunos para serem capazes de selecionar o que consumir, compreender o que devem filtrar e saberem analisar a mensagem por de trás da imagem da obra de arte e principalmente distinguir o que são imagens de obras de arte das demais que proliferam à sua volta.

Caja et al. (2001) afirma:

“Desde la educación plástica y visual debemos enseñar a ver las imágenes y las obras de arte, también a crearlas y por supuesto a sentir la gran cantidad de matices implícitos en ellas. Es el marco de las producciones artísticas el que nos debe servir de referencia para afrontar el trabajo del área com nuestros alumnos, com el objetivo de favorecer su relación com el entorno artístico para que capten la significación y la emoción que transmiten las obras de arte”. (p.163)

Na educação artística, aculturar visualmente os alunos, torna-se imprescindível na medida em que estes necessitam de referências para a sua aprendizagem. Este facto vai despoletar um pensamento mais crítico sobre o que os rodeia, pois ao conseguirem analisar uma obra de arte, este facto vai capacitá-los a saber interpretar o que visualizam, a encontrar o significado das coisas, influenciando todo este processo nas suas próprias representações expressivas.

“As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura visual na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade, representada nesses objetos”. (Hernandez, 2000, p.53)

Desta forma o aluno adquirindo competências técnicas aliadas a uma maior Cultura Visual é capaz de dar respostas expressivas com base em referências culturais anteriores ou interpretando-as, ou ainda ser capaz de criar novas respostas sobre o que já conhece. Refletir sobre as suas experiências estéticas e sobre as suas próprias criações proporciona ao aluno uma fonte inesgotável de crescimento racional e emocional “A construção do conhecimento em arte acontece quando há ação-produção; reflexão-manifestação interpretativa; (re)ação-solução, definição de novos caminhos. A aprendizagem acontece nos caminhos que cada um percorre e é diferente de indivíduo para indivíduo” (Gradíssimo)¹³. Como Hernandez (2000) afirma:

“Cada nova contribuição cultural supõe uma nova conceção e uma resposta a alguma ou a todas as representações anteriores. Isso nos leva a considerar que, por exemplo, um artista sempre parte de uma experiência própria, da reconstrução de alguma teoria alheia, de sua análise, de sua versão entre uma experiência alheia e a versão personalizada da mesma”. (p.125)

Tendo uma maior Cultura Visual, os alunos, tal como Hernandez defende, têm referências que os podem influenciar no seu trabalho. Esta influência pode ser notória numa interpretação que façam, ou mesmo numa criação mais pessoal, mas as referências nunca são esquecidas, são sempre retidas até para que o aluno seja capaz de conseguir criar algo mais inovador, retaliando o que já foi realizado antes, baseado em experiências próprias, porque cada ser é diferente do outro e vê o mundo conforme as suas vivências.

Gradissimo (s.d.)¹⁴ afirma que a visualização de obras de arte é uma ferramenta de trabalho que potencia o desenvolvimento da literacia em artes aos alunos e que servem de suporte a uma construção da aprendizagem contextualizada. Este facto, proporciona aos alunos um enriquecimento cultural e capacita-os de uma flexibilidade estética que os impulsiona a evoluírem como artistas.

¹³ <http://pt.scribd.com/doc/46692586/Literacia-Obra-de-Arte>, acessido em 29.03.2012, p.12

¹⁴ <http://pt.scribd.com/doc/46692586/Literacia-Obra-de-Arte>, acessido em 29.03.2012

II. Parte II | Investigação Empírica

2.1. Apresentação e contextualização da investigação

A segunda parte deste relatório diz respeito à investigação empírica que foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I e II, inseridas no Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário, da Universidade de Aveiro, na Escola Artística Soares dos Reis durante o ano letivo 2011/2012. A investigação decorreu durante os dois primeiros períodos letivos, ou seja, de setembro às férias do Natal, em dezembro, e de fevereiro até às férias da Páscoa, finais de março, sempre com a mesma amostra, isto é, com a mesma turma (11ºC2).

Esta investigação tem como finalidade demonstrar o contributo da Cultura Visual para a expressividade do desenho, promovendo nos alunos uma maior literacia em artes visuais e tornando-os mais esclarecidos quanto às imagens de obras de arte que visualizam e compreender qual o grau de influência destas nos seus desenhos.

A investigação empírica, mais à frente descrita, foi concebida e desenvolvida de acordo com o enquadramento teórico que a suporta e foi, igualmente, implementada em contexto real educativo, podendo, eventualmente, contribuir para uma mudança nas estratégias de ensino que potenciam a Cultura Visual como um recurso imprescindível aquando o decorrer das disciplinas da educação artística, neste caso específico, na disciplina de desenho.

A metodologia adotada para a investigação é de natureza qualitativa, ressalvando que, em alguns momentos, foram utilizados instrumentos de observação quantitativos como meio complementar para a recolha e posterior análise dos dados.

A presente investigação teve como principal propósito tentar obter uma resposta para a hipótese levantada no início deste relatório, tendo como suporte a definição da finalidade e sequente objetivos a cumprir durante a implementação da mesma.

2.2. Metodologia de Investigação

O termo método no Dicionário de Língua Portuguesa afigura-se como uma “*ordem pedagógica na educação*” ou como um “*processo racional para chegar a determinado fim, chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade*”. Efetivamente, com esta investigação pretende-se chegar a um fim, responder à hipótese levantada na primeira parte deste relatório. Assim, neste caso, o método manifesta-se como um instrumento “direcionado à produção de conhecimento sobre o real, o método consiste, essencialmente, num conjunto de

operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados...O método consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho” (Pardal & Lopes, 2011, p.12)

Seguindo uma das características do método apontado pelos autores supra- citados, é que este recorre à verificação empírica “para formular respostas aos problemas colocados e para apoiar as suas próprias afirmações; exige uma constante confrontação com a realidade que conduz a uma problematização mesmo do já admitido” (pp.12 e 13). Na elaboração deste relatório esta característica foi tida em conta uma vez que foi levantada uma problemática, constitui-se uma finalidade e uma hipótese de investigação, para a qual se pretende uma resposta e tem como suporte de base a elaboração de objetivos a cumprir.

Para o desenvolvimento desta investigação a metodologia adotada foi do tipo qualitativa, tendo havido um envolvimento por parte do investigador no meio envolvente para a compreensão do mesmo. Prestar atenção aos elementos implicados, ao contexto em que se insere é imperativo, pois só na inserção do ambiente natural dos acontecimentos é que se consegue obter os dados, pois este é uma fonte direta dos mesmos.

“Ao procurar estudar o ser humano em sua totalidade, numa análise dinâmica associada ao estilo de vida, aos valores sócioeconômicos, políticos, religiosos e culturais, o pesquisador que utiliza os pressupostos da pesquisa qualitativa terá condições de melhor compreendê-los assim como ele é, como pensa, como sente, o que constitui, por si só, uma base mais concreta para a adequação das pesquisas.” (Souza, 2011, p. 31)

Dentro da metodologia qualitativa, a pesquisa efetuada é uma combinação entre a ação com a investigação, ou seja, investigação - ação, uma vez que é utilizada para uma variedade de áreas, nas quais esta investigação está implicada: a metodologia de ensino; a avaliação; o estudo de atitudes e valores; o desenvolvimento profissional dos professores; onde o seu objetivo é o de ajudar a melhorar as práticas pedagógicas dos professores, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação-ação caracteriza-se, segundo Pardal & Lopes (2011), por uma estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, como é o exemplo desta investigação. Baseia-se num problema real que pode ocorrer num meio social, neste caso no contexto escolar, recorre a métodos quantitativos e qualitativos, cruzando os diversos dados obtidos, caracteriza-se, também, pelo envolvimento do investigador no objeto de estudo, o que também aconteceu nesta investigação, onde o investigador se inseriu no meio escolar e interveio durante o decorrer das aulas de uma forma ativa.

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações

nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo" (Kemmis & McTaggart, 1988, p.5)

A análise de estratégias enquanto professor, neste caso específico da disciplina de desenho, foi um dos objetivos desta investigação. Uma vez que esta investigação foi conduzida em contexto de formação de professores, e a investigadora encontra-se numa situação de formação, ou seja, também ela formanda é fundamental nunca deixar de refletir sobre diferentes métodos de ensino, no sentido de criar sempre uma melhoria na prática educacional. Criar uma dicotomia entre o sentido de investigação e educação é imprescindível, uma vez que esta simbiose auxilia o professor na resolução de problemas como na planificação e alterações das suas ações.

“O professor, através da metodologia de investigação - ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.” (Fernandes, p.2)¹⁵

Numa análise qualitativa, como é o caso de uma investigação em educação, a problemática surge através da revisão da literatura ou através da experiência ou das vivências do investigador, que depois é explorada através da observação direta por contacto com o objeto de estudo para depois se construir modelos de análise que consigam responder à hipótese levantada. Para o efeito constrói-se situações que a amostra do estudo tem que resolver para se criar a tal mudança da realidade acima referida, definindo-se instrumentos de observação para se retirar elações, que segundo os autores Pardal & Lopes (2011) são generalistas neste tipo de análise devido à sua subjetividade e falta de neutralidade por parte do investigador.

2.2.1. Estudo de Caso

A metodologia aplicada neste estudo foi uma metodologia qualitativa e o método de investigação utilizado o Estudo de Caso, pois foi sobre uma amostra de vinte e quatro alunos que incidiu esta pesquisa.

¹⁵ http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf,
acedido em 27.01.2012

O Estudo de caso é de natureza empírica, caracterizado por uma forte vertente descritiva de um fenómeno atual e no seu contexto real, permitindo compreender uma situação em particular, mas ao mesmo tempo deixando o caminho aberto, embora com algumas limitações, “a algumas generalizações empíricas, de validade transitória”. (Pardal & Lopes, 2011, p.32)

Hamel et. al. citado por Guedes de Oliveira (2009) refere-se ao Estudo de caso como uma “abordagem, pois permite ao investigador usar tantos e variados métodos e técnicas na recolha de informações e dados a serem analisados, quantos considere necessários para a sua investigação empírica” (p.100). A propósito de definições, Yin, autor citado por Pardal & Lopes (2011) define um Estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.33).

Sintetizando e segundo os autores acima citados, um Estudo de caso corresponde a um modelo de análise de uma situação em particular, como se afigura o caso deste estudo levado a cabo pela investigadora/formanda, onde o pesquisador pode socorrer-se de uma grande variedade de técnicas para a recolha e análise de dados, contudo, tendo sempre em consideração que os resultados obtidos podem ser generalizados mas sempre com limitações, dado que uma investigação qualitativa nunca é imune à subjetividade do investigador e que a amostra é limitada, podendo os resultados não serem os mesmos numa outra amostra noutro contexto.

Pardal & Lopes (2011) defendem que “o poder dos estudos de caso é muito limitado” mas que “um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos”. (p.34). Estes autores também referem que os Estudos de caso seguem uma finalidade *prática e mesmo utilitária* e neste mesmo estudo essa finalidade está referenciada na primeira parte deste relatório.

Este relatório levado a cabo pela investigadora e aqui apresentado inclui um Estudo de caso realizado numa situação particular e num contexto específico. A amostra é relativamente pequena, não se apresentando como suficiente para efetivar generalizações, uma vez que se pretendeu estudar e analisar determinados fenómenos com base em algumas manipulações, seguindo os objetivos anteriormente definidos, por forma a responder à hipótese levantada na primeira parte deste relatório.

Seguindo toda a coerência do que antes foi referido e descrito, foram utilizados diversos métodos e técnicas para a recolha e análise de dados, nomeadamente: a observação participada; inquéritos; questionários; o desenvolvimento de um projeto coletivo com os alunos, “Galeria de Arte”; e os trabalhos dos mesmos. O resultado e cruzamento destes dados tiveram como objetivo responder à hipótese levantada, a verificar as limitações deste estudo e a levantar novas possibilidades de futuros estudos noutros contextos.

2.2.2. Instrumentos de Observação

Numa investigação desta natureza, pressupõe-se a utilização de técnicas, instrumentos, para a recolha de dados. Estas podem passar pela observação direta na sala de aula, que pode ser estruturada ou não, participante ou não participante, a utilização de inquéritos, questionário, entrevistas, etc. Escolher os instrumentos de recolha de dados, tendo em conta a natureza do estudo de investigação, é um passo fundamental numa investigação empírica.

Dado que o tema da investigação surgiu no enquadramento da Prática Supervisionada de Ensino (PES) I e II, em contexto de formação da investigadora, os métodos e instrumentos de recolha de dados servem para descrever e analisar a ação efetuada no contexto de sala de aula e na escola.

Os instrumentos desenvolvidos para esta pesquisa tiveram como objetivo:

“A resposta ao problema do estabelecimento de relações entre a informação recolhida, através da aplicação de técnicas adequadas, e tratada, segundo técnicas de análise próprias – e o corpo de hipóteses estruturado previamente, aquando da elaboração do modelo de análise. O resultado da verificação empírica traduz-se pela coincidência (ou não) dos resultados observados com os resultados esperados, conforme o corpo de hipóteses”. (Pardal & Lopes, 2011, p.71)

Como antes fora enunciado, estes instrumentos foram desenvolvidos no decorrer da unidade curricular PES, estando, portanto, divididos em três fases: a PES I, a PES II e o projeto “Galeria de Arte”, onde a comunidade educativa também teve a oportunidade de contribuir.

Segundo Pardal & Lopes (2011) as técnicas e instrumentos desenvolvidos pelos investigadores viabilizam a realização da investigação e é uma forma de efetivar um conjunto de operações em que consiste o método tendo como finalidade a verificação empírica. A tabela 1 faz referência aos momentos em que foram desenvolvidos e aplicados os instrumentos. Estes instrumentos são de carácter formal: questionários e inquéritos; e de carácter informal: as representações gráficas dos alunos, registos fotográficos dos mesmos, o projeto da “Galeria de Arte”.¹⁶

¹⁶ Fonte: Guedes de Oliveira, I. (2009). Tese de Doutoramento: *Criatividade e mudança: Promoção da capacidade, competência e atitude criativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fases	Momentos	O quê?	Grupo-Alvo	Para quê?	Instrumentos
I	PES I	Levantamento dos conhecimentos dos alunos. Transmissão de conteúdos.	Alunos	Conhecer as competências que os alunos têm. Transmitir novas competências.	Através de recursos didáticos. (Power Point)
		Levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a Unidade de Ensino.	Alunos	Compreender quais os conteúdos e informações retidas durante a Unidade de Ensino.	Questionário escrito.
		Representações gráficas.	Alunos	Visualizar as representações gráficas dos alunos sobre os conteúdos.	Desenhos dos alunos.
II	PES II	Levantamento dos conhecimentos dos alunos.	Alunos	Conhecer e compreender o grau de Cultura Visual dos mesmos.	Através de uma visualização de conteúdos com recurso a suporte digital.
		Levantamento de hábitos culturais dos alunos.	Alunos	Compreender os hábitos culturais e referências culturais dos alunos.	Inquérito escrito.
		Levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a Unidade de Ensino.	Alunos	Compreender quais os conteúdos e informações retidas durante a Unidade de Ensino.	Questionário escrito.
		Projeto colaborativo com os alunos : Criação de uma galeria de arte.	Alunos e Comunidade Educativa	Motivar os alunos na partilha de referências culturais e mostrar a importância da visualização de obras de arte para a criação dos seus trabalhos.	Intervenção na "Galeria de Arte"
		Representações gráficas.	Alunos	Compreender a influência que a Cultura Visual teve no desenvolvimento gráfico dos alunos.	Trabalhos dos alunos.
III	Galeria de Arte	Criação da "Galeria de Arte"	Comunidade Educativa	Conhecer os hábitos culturais da comunidade educativa de uma escola artística.	Inquérito Escrito

tabela 1- Organização da experiência e dos instrumentos observação.

2.2.2.1. Observação Participada e Portefólio Reflexivo

A observação participada foi um dos instrumentos utilizados que permitiu recolher no terreno informações que descreviam o contexto em que a amostra se encontrava e a relação desta com o mesmo.

Uma vez que a investigadora se encontrava em contexto de formação de professores na Escola Artística Soares dos Reis, a interação com o público-alvo era inevitável e imprescindível para este estudo que acabou por se tornar numa observação participada, dado que houve intervenção direta com os alunos. A investigadora lecionou doze aulas.

Numa primeira fase a observação foi de carácter não estruturado, pois foi um momento de exploração do tema a investigar e do conhecimento do terreno e do público-alvo, a amostra. Numa fase posterior foram elaborados os instrumentos de observação considerados relevantes para a investigação.

Os registos da observação foram feitos de uma forma direta e indeferida, uma vez que em determinados momentos foram registados posteriormente. Estas anotações imediatas ou indeferidas das experiências constatadas pela observadora, neste caso, e as suas reflexões sobre as mesmas, tornou-se em referências necessárias para a compreensão e execução de todo o processo seguido durante o tempo de estágio. Estas referências contribuíram para integrar a formadora na turma, conhecer as características dos alunos, inteirar-se das práticas educativas envolvidas e como principal objetivo, para o encaminhamento e desenvolvimento da investigação.

As anotações recolhidas foram analisadas para uma verificação das metodologias adotadas, das estratégias a serem alteradas e para uma melhor compreensão e reflexão das ações levadas adiante no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.¹⁷ Estas reflexões foram anotadas no Portefólio Reflexivo, um instrumento utilizado pela observadora, que acompanha o formando em contexto de estágio educativo ao longo da sua aprendizagem. O Portefólio Reflexivo constitui-se como um instrumento de reflexão relativamente ao seu desenvolvimento sobre os processos ensino/aprendizagem. Tem uma função “estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 2009, p.16).

No Portefólio Reflexivo foi revelado o desenvolvimento e progresso da aprendizagem da observadora e das suas reflexões quanto à Prática de Ensino Supervisionada I e II. O objectivo deste instrumento foi refletir sobre as condicionantes do docente e o desenvolvimento de estratégias, no sentido de criar sempre uma melhoria na prática educativa, criar uma dicotomia entre o sentido de investigação e educação é

¹⁷ Nota: Reflexões incluídas no Portefólio Reflexivo de PES I e II.

fundamental, uma vez que auxilia o formando na resolução de problemas como na planificação e alterações das suas ações. Assim, neste instrumento, refletiu-se sobre como promover estratégias pedagógicas que vão de encontro ao desenvolvimento de metodologias criadas pelos alunos para a aquisição das aprendizagens, verificar as suas capacidades de análise, conhecimento, reflexão, interpretação e representação do mundo visível.

2.2.2.2. Questionários

O questionário afigurou-se como um instrumento de grande utilidade para a recolha de dados e informações no decorrer desta pesquisa.

Segundo Pardal & Lopes (2011) o questionário constitui-se como um instrumento de recolha de informações mais utilizado no âmbito da investigação sociológica. A construção deste está estritamente ligada ao problema, isto é, à pergunta que se levanta na investigação, segue a definição dos objetivos, ou seja, tem em conta os objetivos que se pretende atingir e é aplicado numa amostra para ser escrito.

No decorrer desta investigação foram realizados quatro questionários apresentados em três momentos diferentes, a PES I, a PES II e no projeto “Galeria de Arte”. Dois destes inquéritos tinham como objetivo a avaliação das unidades de ensino ministradas pela formanda e a autoavaliação dos alunos, os outros dois estavam completamente direcionados para o tema da investigação: Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho.

Durante a PES I o questionário apresentado tinha uma combinação entre perguntas abertas e perguntas fechadas. Serviu essencialmente para avaliação da Unidade de Ensino I e como autoavaliação dos alunos, embora fosse colocado uma pergunta relativa à visualização de imagens de obras de arte. Foi apresentado aos alunos no final da Unidade de Ensino I.

PES I	
Questionário Escrito	Avaliação da Unidade de Ensino
	Autoavaliação dos alunos
	A importância da visualização de obras de arte

tabela 2 Objetivos do questionário.

A tabela 2 demonstra o momento em que foi apresentado o questionário 1 e os objetivos do mesmo. (Questionário em Anexo I).

A tabela 3 apresenta o momento em que foram apresentados os questionários e os objetivos do mesmo. (Questionários em Anexo II).

PES II				
Questionário Escrito	Avaliação da Unidade de Ensino			
	Autoavaliação dos alunos			
	Cultura Visual (Quatro blocos de perguntas relacionadas com o tema)			
	Bloco I	Bloco II	Bloco III	Bloco IV
	Hábitos Culturais (9 perguntas)	Identificação e interpretação (5 perguntas)	Procura de referências culturais (6 perguntas)	Identificação pessoal (10 perguntas)

tabela 3 Objetivos do questionário.

O questionário de avaliação da Unidade de Ensino II e autoavaliação dos alunos foi-lhes apresentado no final da PES II. Os questionários relativos à Cultura Visual foram-lhes apresentados durante a primeira, segunda, terceira e quinta aula, estando as questões divididas por cada questionário e em cada um estavam presentes perguntas de cada bloco. A modalidade das questões colocadas variou entre perguntas abertas e fechadas e em leque aberto, “leque aberto: o inquirido é posto perante a situação de optar por uma das alternativas colocadas ou de acrescentar ele mesmo uma outra” (Pardal & Lopes, 2011, p.78)

A tabela 4 apresenta o momento em que foram distribuídos os questionários e a quem. Neste caso estavam expostos na “Galeria de Arte” e tinham como propósito a contribuição da comunidade educativa. Neste questionário (Anexo III) estavam representados os quatro blocos de questões construídos para o tema Cultura Visual, no entanto, a seleção das questões foi maior, dado que não se pretendia que os

intervenientes achessem o questionário demasiado exaustivo. Houve também uma combinação na modalidade das perguntas, variando entre perguntas fechadas, abertas e em leque aberto.

Projeto “Galeria de Arte” (Questionário apresentado à comunidade educativa)				
Questionário Escrito	Cultura Visual (Questões relacionadas com o tema, seleção de algumas questões dos 4 blocos)			
	Bloco I	Bloco II	Bloco III	Bloco IV
	Hábitos Culturais	Identificação e interpretação	Procura de referências culturais	Identificação pessoal

tabela 4 Objetivos do questionário.

2.2.2.3. Projeto “Galeria de Arte”

O projeto “Galeria de Arte” (Anexo IV) surgiu no contexto da segunda Unidade de Ensino da PES II na disciplina de Desenho A. Esta proposta veio complementar a Unidade de Ensino II no sentido de extravasar os conhecimentos dos alunos para fora da sala de aula e incentivá-los a intervir dentro da comunidade onde estão inseridos. Mostrar que a Cultura Visual, as imagens de obras de arte, podem ser visualizadas fora da sala de aula foi também um dos objetivos. Este projeto foi utilizado como recurso didático e como instrumento de recolha de dados e informações relativamente à hipótese levantada nesta investigação.

A fundamentação teórica para a criação deste projeto está descrita na Parte I deste relatório e sustenta e reforça a necessidade da criação deste projeto. Dotar os alunos de uma cultura visual para um processo de comunicação entre pares e entre a sociedade é um elemento imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. Neste caso a visualização de imagens de obras de arte foi um dos aspetos mais dominantes deste projeto, uma vez que os alunos responderam melhor e com maior sucesso ao que lhes foi pedido através dos estímulos visuais.

Ao alfabetizar os alunos visualmente, promoveu-se competências para saberem interpretar imagens como para as conseguirem gerar tornando-os, assim, agentes comunicativos de ideias e conceitos. Este projeto foi uma forma encontrada para motivar os alunos, para estimular a sua curiosidade para a aquisição de novos conhecimentos. Foi, igualmente, uma maneira de os ensinar que construir uma imagem artística é comunicar, exprimir ideias, transmitir mensagens aos nossos recetores, é ser-se interventivo.

Neste contexto, o projeto “Galeria de Arte”, resultou como uma outra forma de alfabetizar visualmente os alunos e de lhes inculcar o espírito de curiosidade sobre as obras de arte realizadas por outros autores ganhando, assim, referências estéticas e culturais.

Os objetivos deste projeto foram os seguintes: Promover junto dos alunos uma maior cultura visual; motivar os alunos para a procura de referências estéticas e culturais; desenvolver nos alunos um espírito crítico face ao que visualizavam; motivar os alunos para a criação das suas imagens expressivas; sensibilizar os alunos como seres criadores e como seres fruidores de obras de arte.

Este projeto teve como alvo a amostra, a turma 11°C2 da disciplina de Desenho A. Foi um projeto desenvolvido para eles e com eles, contudo, a comunidade educativa foi convidada a participar como observadores das imagens expostas, uma vez que o espaço expositivo era comum a todos e autorizado pela direção da escola, e no preenchimento dos questionários, contribuindo, assim, com dados para a realização desta pesquisa.

Como funcionou este projeto?

Este projeto foi dividido em duas fases. A primeira consistiu em expor reproduções de obras de arte de artistas contemporâneos que trabalhassem a figura humana, selecionadas pela investigadora. No entanto, foram colocados propositadamente espaços vazios entre as reproduções para que os alunos da turma contribuíssem com referências deles e partilhassem com todos as mesmas. A segunda fase consistiu em retirar as reproduções inicialmente colocadas e substituí-las pelos projetos finais dos alunos relativamente à segunda unidade de ensino: O Estudo do Corpo Humano (introdução à anatomia e cânones), onde os alunos trabalharam a figura humana sob a influência de um artista ou das características de uma corrente artística do Século XX.

É conveniente mencionar a amostra de artistas expostos na “Galeria de Arte”. As obras expostas reportaram-se a artistas emergentes no contexto artístico atual, são a chamada nova geração de artistas no virar do milénio. São artistas que trabalham essencialmente com pintura figurativa, numa altura em que as novas tecnologias ganham terreno. Esta pequena seleção abrange artistas norte americanos, europeus, asiáticos e africanos, tentando desta forma dar uma pequena amostra do que outras culturas produzem em termos

artísticos para além da cultura ocidental. Uma curiosidade desta amostra é que não foi representado nenhum artista contemporâneo português que também trabalhe com a figura humana, com o objetivo de que fossem os alunos da turma a intervir ativamente neste processo trazendo eles novas referências artísticas e culturais atuais do panorama nacional, embora as referências pedidas não estavam limitadas a estes.



Fig. 1 e 2 Exposição das reproduções das obras de arte na 1ª fase do projeto.

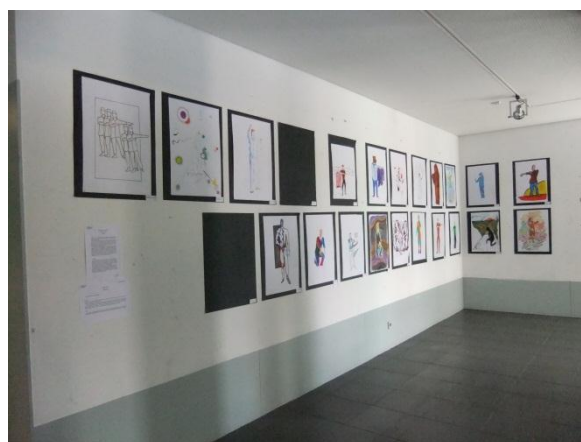
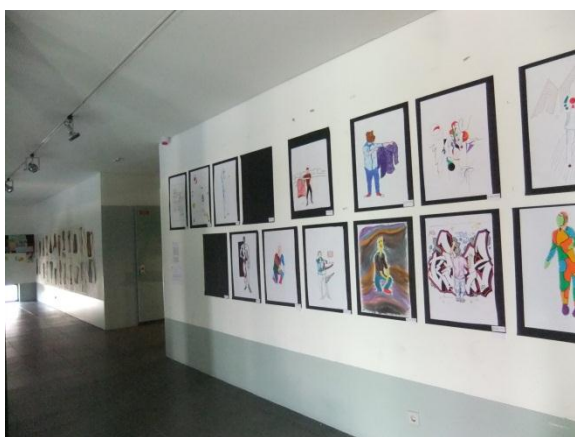


Fig. 3 e 4 Exposição dos trabalhos dos alunos na 2ª fase do projeto.

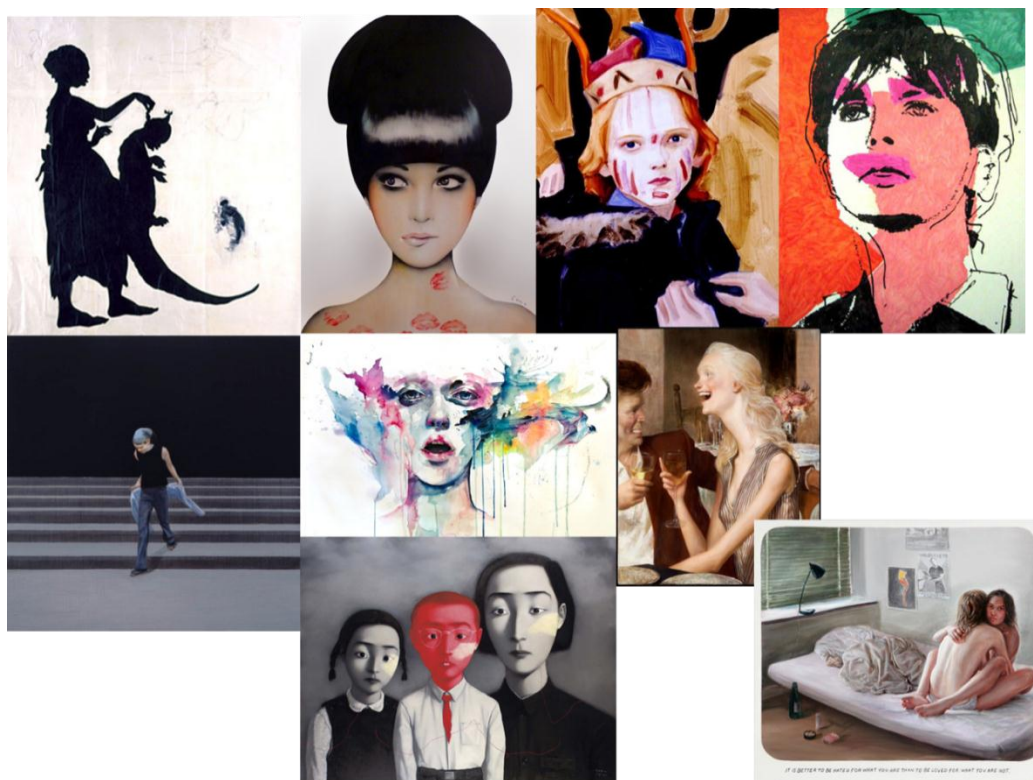


Fig. 5 à 13 Reproduções das obras de artistas colocados na “Galeria de Arte”. Kara Walker: *S/título*, 1996. Anja Van Herle: *Kissy Kissy*, 2011. Elizabeth Peyton: *Pequeno Em (Eminem)*, 2002. Martin Carpenter: *Paul (after Peter Nevin after Andy Warhol)*, 2003. Tim Eitel: *S/título (Steps)*, 2006. Silvia Pelissero: *Black-Tangled-Heart. Learn to bloom*, 2010. Zhang Xiaogang: *Família Numerosa*, 1995. John Currin: *Party City Grill*, 2000. Muntean/Rosenblum: *S/título (é melhor...)*, 2010.



Fig. 14 à 18 Reproduções das obras de artistas colocados na “Galeria de Arte”. Norbet Bisky: *Todos dão o seu melhor*, 2001. Laura Owens: *S/título*, 2006. Marlene Dumas: *The chover up*, 1994. Glenn Brown: *Joseph Beuys*, 2001. Karen Kilimnik: *Me- I forgot getting the wire cutters from the car to break into Stonehenge*, 1982, 1998.



Fig. 19 à 20 Reproduções das obras de artistas colocados na “Galeria de Arte”. Neo Rauch: *Die Fuge*, 2007. Sophie Von Hellerman: *Duellists*. 2001.

2.2.2.4. Trabalhos dos Alunos

Os trabalhos gráficos desenvolvidos pela amostra no decorrer da pesquisa também serviram como instrumento de recolha de dados da presente investigação. (Anexo V e VI)

Estes trabalhos gráficos foram desenvolvidos no âmbito da PES I e PES II nas respectivas unidades de ensino e são o resultado de todo o processo de ensino aprendizagem relativamente à Cultura Visual.

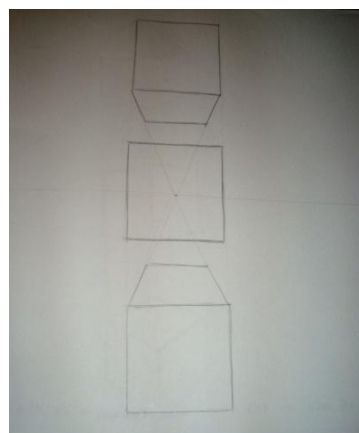
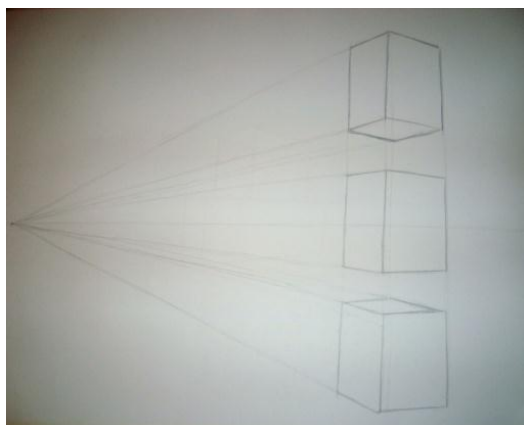


Fig. 21 e 22 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES I pelos alunos.

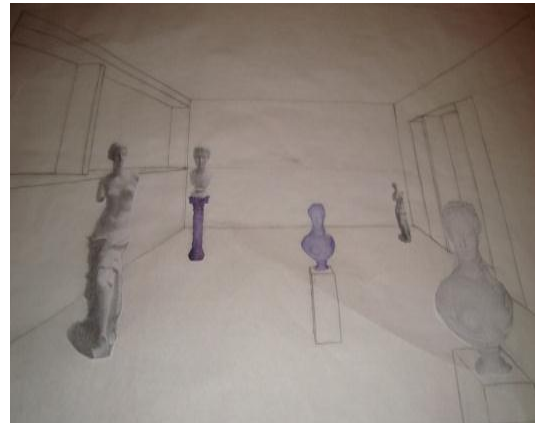
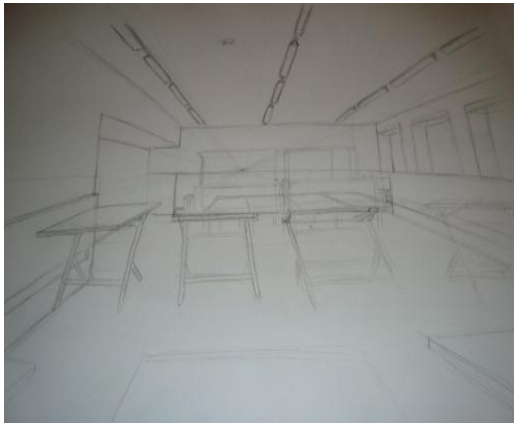


Fig. 23 e 24 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES I pelos alunos.



Fig. 25 e 26 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES I pelos alunos.

A explicação para o processo de desenvolvimento destes trabalhos gráficos será descrita mais adiante no tópico “Prática de Ensino”.

As figuras abaixo identificadas são relativas à segunda unidade de ensino que decorreu no âmbito da PES II.

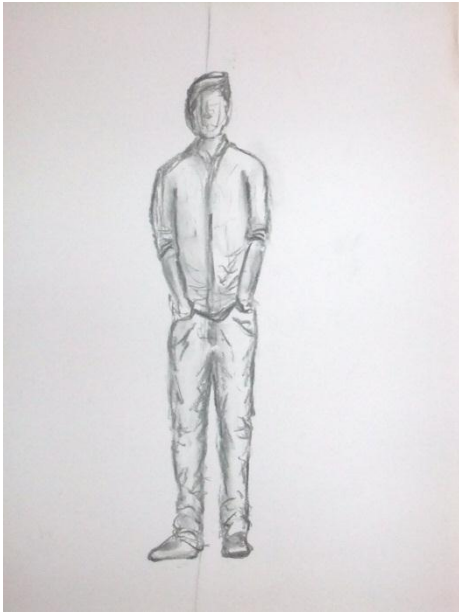


Fig. 27 e 28 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES II pelos alunos.

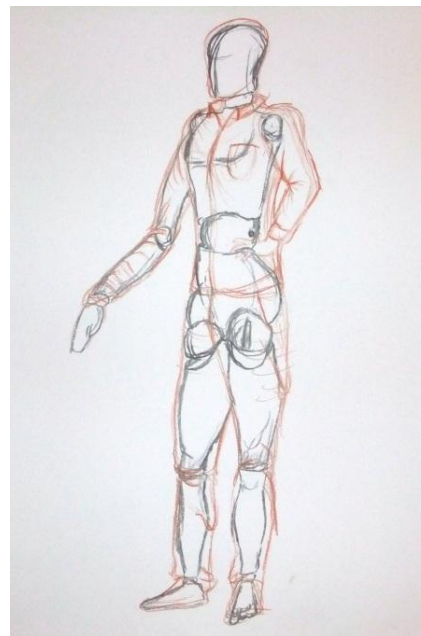


Fig. 29 e 30 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES II pelos alunos.



Fig. 31 e 32 Exemplo de trabalhos gráficos desenvolvidos durante a PES II pelos alunos.

2.3. Percurso e Resultados do Estudo Desenvolvido

2.3.1. Contextualização

Este estudo surgiu no contexto da unidade curricular PES (Prática de Ensino Supervisionada) que decorreu durante dois semestres. Esta unidade curricular foi implementada na Escola Artística Soares dos Reis (EASR) na cidade do Porto. A escolha da Escola Artística Soares dos Reis deveu-se ao facto de os formandos terem que realizar a Prática de Ensino Supervisionada numa das instituições escolares que tinham protocolo com a Universidade de Aveiro. A escolha desta instituição por parte da formanda pesou pelo facto da proximidade geográfica, mas acima de tudo pela história da EASR no campo do ensino artístico especializado. A Escola Artística Soares dos Reis é uma instituição com características particulares e está vocacionada para o ensino especializado artístico, o que constitui uma oferta pedagógica de grande relevo para os alunos que nela estudam, contribuindo para uma formação sólida nas áreas artísticas.

O objetivo da Prática de Ensino Supervisionada é que o formando adquira e desenvolva competências específicas na atividade profissional de professor, que consiga aplicar os conhecimentos apreendidos das componentes da sua formação, nomeadamente nos domínios científicos, pedagógicos e didáticos, que consiga dominar os métodos e técnicas, relacionados com o processo de ensino/aprendizagem. Para a concretização destes objetivos foi necessária a supervisão de orientadores, sendo um docente da instituição onde se realizou a PES e outro da Universidade em causa.

Desde a iniciação às observações das aulas do orientador da EASR, houve um convite à participação nas mesmas, o que permitiu um maior contacto com os alunos e um conhecimento mais aprofundado das turmas. A intervenção pedagógica deste estudo recaiu numa amostra de vinte e quatro alunos pertencentes à turma 11°C2, do Curso de Design de Produto fruto de uma distribuição de turmas por outros formandos que também intervinham na mesma instituição.

2.3.1.1. Escola Artística Soares dos Reis

A Escola Artística Soares dos Reis, na cidade do Porto, é a par da Escola António Arroio, na cidade de Lisboa, uma escola peculiar no contexto educativo português especializado no ensino artístico. A par destas duas escolas de ensino público existe, também, na cidade do porto a Escola Artística Profissional Árvore, integrada no sistema do ensino particular e cooperativo.

A história desta instituição remonta ao facto de serem necessários criar técnicos especializados nas áreas decorativas no final do séc. XIX, mão-de-obra especializada capaz de realizar tarefas manuais de nível

superior. Era essencial a criação de uma escola que respondesse à preparação de habilidades técnicas artísticas, neste caso oficiais, para fazer face às necessidades sociais e económicas vigentes na região nessa altura devido à crescente expansão industrial. Assim, nasceu a Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães do Bonfim em janeiro de 1884.

O percurso desta escola foi longo até à sua definição atual, desde a mudança de instalações até à definição dos cursos a ministrar na mesma, fruto das sucessivas alterações ao sistema de bases do ensino. Hoje é uma escola de ensino artístico especializado e encontra-se desde 2008 situada nas instalações da antiga Escola Secundária Oliveira Martins, ao abrigo do programa de remodelação das escolas da Parque Escola, na Rua Major David Magno, também, na cidade do Porto.



Fig.33 Escola Artística Soares dos Reis na atualidade.

Numa fase inicial a escola artística funcionou numa velha fábrica de chapéus na rua Firmeza, em 1955 inaugurou-se a ampliação das instalações e o alargamento da Escola à Rua D. João IV, tendo perdurado o ensino nesse mesmo local até 2008, ano em que foi transferida para as instalações da antiga Escola Secundária Oliveira Martins, integrada no âmbito do plano de remodelação da Parque Escola. O projeto de remodelação esteve a cargo do Arquiteto Carlos Prata.

Quanto aos cursos ministrados, nas primeiras quatro décadas, 1875-1925, a formação da escola dirigia-se essencialmente a operários passando depois aos filhos destes. Os cursos respondiam às necessidades vigentes da indústria, como Pintor, Decorador, Tecelão, Formador e Estucador, e ainda Cursos Complementares de Cinzelagem, Marceneiro, Gravador em Aço, Ourives, Entalhador, Pintor Decorador e Tecelão - Debuxador destinados ao sexo masculino, para o sexo feminino foram criados os cursos de Lavoros femininos, Costureira de Roupa Branca, Bordadora - Rendeira, Modista de Chapéus e Modista de Vestidos.

Em 1948, com a nova reforma, a escola passa a designar-se Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis, obtendo o estatuto de Ensino Técnico Profissional. A partir desta data os cursos ministrados são especializados de carácter artístico: Pintura Decorativa, Escultura Decorativa, Cerâmica Decorativa, Mobiliário Artístico, Cinzelador, Gravador de Cobre, Bronze e Aço, e começa a desenvolver-se a área de Artes Gráficas com o curso de Desenhador Gravador Litógrafo.

Em 1972, com a reforma de Veiga Simão, determina-se o fim do Ensino Técnico e a Escola de Artes Decorativas passa a denominar-se de Escola Secundária de Soares dos Reis, integrando, assim, os Cursos Gerais e Complementares de Artes Visuais: Artes dos Tecidos; Equipamento e Decoração; Artes do Fogo; Artes Gráficas e Imagem.

Em 1986, com a publicação da lei de Bases do Sistema Educativo, abriu-se a possibilidade da criação de estabelecimentos de ensino especializados o que possibilitou a transformação da Escola Secundária Soares dos Reis para a então Escola Secundária Artística Soares dos Reis, com um carácter de índole artística.

Com o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, reavaliou-se as aprendizagens efetuadas no ensino secundário de forma a “obter resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”. (D-L, 2004, p.3). Com este decreto introduzem-se modificações ao nível dos cursos científico – humanísticos e os cursos tecnológicos de forma a ir de encontro às necessidades e perspetivas dos alunos, ou progressão de estudos ou inserção no mundo de trabalho. Consagraram-se assim os cursos artísticos especializados que a EASR adotou, desta forma, atualmente são ministrados nesta escola os cursos artísticos especializados: Curso de Comunicação Audiovisual, Curso de Design de Comunicação, Curso de Design de Produto e Curso de Produção Artística, que se encontram vocacionados para a dupla perspetiva anteriormente referida.

Todas estas alterações ao sistema educativo relativamente às áreas artísticas, vieram dar resposta a uma dinâmica vigente atual, as alterações socioeconómicas que o país atravessa, todas as mudanças sociais interferem na modificação e alteração de interesses nas práticas educativas. Assim, a EASR tem um papel fundamental, fazendo parte integrante das necessidades de qualquer cidadão com o direito a uma educação artística universal necessária ao desenvolvimento completo de cada indivíduo, pois a educação artística deve fazer parte de todos os períodos e áreas da vida, pois ela é um incentivo para que todos os cidadãos conheçam e aprendam algo sobre a sua cultura, porque todas as culturas são fontes para a vida atual e futura de uma sociedade. A coordenação e cooperação entre todas as vertentes artísticas e da cultura na educação são fundamentais. A Educação Artística contribui para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento de uma sociedade moderna.

“As declarações e convenções internacionais têm por objetivo assegurar para todos, crianças e adultos, o direito à educação e a oportunidades que lhes garantam um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística. A razão fundamental para fazer da Educação Artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país decorre destes direitos.” (UNESCO, 2006, p. 5)

Neste sentido, a EASR adquire uma identidade própria, ao caracterizar-se por um conjunto de elementos culturais herdados e que a difere de outras instituições de ensino, pois a sua consciência da necessidade de uma educação artística é de grande importância uma vez que a mesma “é necessária para a construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente.” (UNESCO, 2006, p. 4) Esta identidade escolar reflete-se através da criação de um projeto educativo devidamente planeado e incorporado nas práticas pedagógicas acabando por ser um compromisso a ser respeitado por todos os envolvidos: a comunidade educativa.

2.3.2. Caracterização da Amostra

2.3.2.1. Turma 11°C2

A amostra deste estudo foi constituída pela turma 11°C2 do Curso de Design de Produto. Esta turma era formada por vinte e quatro alunos: quinze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Contudo, no segundo período do ano letivo, no decorrer da prática da unidade curricular PES II, um aluno foi transferido para outra escola, não se encontrando, assim, mais matriculado na turma e deixando de constituir um elemento do grupo da amostra. A média da idade dos alunos oscilava entre os dezasseis e os dezassete anos. A maioria dos alunos provinha da cidade do Porto, no entanto existiam alguns alunos provenientes de concelhos fora do distrito, a título de exemplo: Ermesinde, Espinho, Cabeceiras de Basto.

Durante as observações que foram possíveis realizar ao longo dos períodos em que decorreram os módulos da PES I e II, e no decorrer da implementação das unidades de ensino I e II, foi constatado que o ritmo de trabalho da turma foi evoluindo. No primeiro período e durante a unidade de ensino I o ritmo de trabalho dos alunos era lento, no entanto, no segundo período e durante a implementação da segunda unidade de ensino, este evoluiu e tornou-se bastante produtivo, sendo mesmo por vezes, eficaz.

A turma revelou-se sempre um pouco agitada, bastante conversadora, mas nunca apresentou problemas de indisciplina, embora algumas atitudes não fossem sempre as mais adequadas ao contexto da sala de aula. Este facto refletiu-se, por vezes, na não conclusão dos exercícios por parte de alguns alunos. Outra particularidade da turma, eram os sucessivos atrasos de alguns alunos aquando o início das aulas o que

acabou, por vezes, num desagradável interromper das aulas do docente que as estava a lecionar. Apesar dos constantes atrasos na sua chegada à sala a turma não revelou grande absentismo.

Durante a prática de ensino foi verificado um grande sentido de camaradagem entre os alunos, a título de exemplo, foi constatado que durante o decorrer dos exercícios os alunos que não tinham dificuldades em resolve-los e que eram mais rápidos na sua execução, prestavam auxílio aos colegas mais lentos e que apresentavam dificuldades. Não sendo uma turma problemática, sem um historial de indisciplina, estes alunos quando solicitados para tal eram efetivamente responsáveis.

2.3.3. Prática de Ensino

Neste capítulo da redação desta investigação, irá se proceder ao relato do percurso das atividades desenvolvidas e analisadas no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada. Pretende-se com este relato criar um fio condutor que descreva e contextualize todas as ações desenvolvidas, desde as planificações das aulas, os objetivos, as atividades desenvolvidas com os alunos e inclusive as reflexões e análises da formanda em cada etapa.

Neste relato são evidenciados todos os aspetos importantes para a compreensão dos modos de construção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e os objetivos a que estes respondiam. Trata-se portanto de mostrar a conjugação entre a prática desenvolvida pela investigadora e os saberes adquiridos pelos intervenientes. Contudo, a investigadora não pode negligenciar a sua atitude reflexiva na construção e reconstrução das suas práticas enquanto docente e relativamente à sua interferência no agir individual e coletivo da amostra.

Para a realização da prática de ensino (I e II) houve a necessidade ter em conta alguns procedimentos, mais concretamente as planificações dos conteúdos programáticos. As planificações são elaboradas para o ano letivo, a longo prazo, periodicamente, a médio prazo e por aula, a curto prazo e o seu objetivo é a orientação do docente quanto ao trabalho a ser desenvolvido num determinado período.

Durante a realização da PES I e II, na EASR, foi necessário elaborar planificações a médio prazo para a realização de seis aulas, onde iria ser implementada a Unidade de Ensino, e planificações de aula, a curto prazo, para cada uma dessas seis aulas. Assim, na realização das planificações da Unidade de Ensino I e II o objetivo foi o de integrar diversos conteúdos definidos pelo Programa da disciplina numa sequência lógica e integradora de conhecimentos para os alunos. Planificar as unidades de ensino com um nível de dificuldade

gradual, de forma crescente, para que os alunos fossem capazes de assimilar e consolidar os conhecimentos que iam adquirindo.

Tendo em conta o tema da investigação, a Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho, procurou-se que os conteúdos e os exercícios propostos aos alunos se relacionassem com o mesmo. De uma forma sequencial colocou-se exercícios que articulassem as unidades de ensino com o tema de investigação expondo sempre os conteúdos em suporte digital acompanhados de imagens de obras de outros artistas.

Assim, este capítulo configura-se como um conjunto de relatos das unidades de ensino implementadas que servem para a compreensão do objeto de estudo.

2.3.3.1. Unidade de Ensino I | A Organização da Profundidade. Perspetiva à mão levantada.

Na primeira unidade de ensino pretendeu-se ampliar a cultura visual dos alunos tornando-os sensíveis ao meio envolvente, neste caso a escola. O intuito desta primeira fase foi dar a conhecer aos alunos o património escolar, desconhecido por muitos, como confirmaram no questionário entregue (Anexo I) e ao mesmo tempo mostrar diferentes perspetivas de como usar as imagens de obras de arte num processo criativo de desenho.

Através da utilização da Perspetiva Cónica, os alunos teriam que se apropriar de imagens de modelos em gesso da escola e contextualizá-las num novo cenário. Este novo cenário era a sala de aula, desenho efetuado por eles nas primeiras aulas da implementação desta unidade de ensino. O objetivo era descontextualizar a sala de aula e as imagens dos modelos, criando, assim, um novo contexto, ou seja, atribuir à sala uma nova função, neste caso de um espaço expositivo, uma galeria, e contextualizando as imagens nesse mesmo espaço, com regras de enquadramento e composição. Para este efeito foi necessário transmitir aos alunos bases da perspetiva para um correto desenho da sala de aula e mostrar imagens de artistas que se apropriaram de obras de outros autores e as interpretaram de outras formas, isto é, deram-lhes a sua própria visão, mostraram uma nova leitura.

Para apresentar este desafio aos alunos foi necessário transmitir conhecimentos técnicos de desenho e ampliar a sua cultura visual, com o propósito de os capacitar a serem indivíduos capazes de conseguir ler e interpretar o que visualizavam. Criar nos alunos uma consciência crítica e sensível sobre aquilo que visualizavam, foi uma necessidade emergente neste contexto, uma vez que as imagens são retidas na memória e passíveis de serem combinadas com outras imagens armazenadas desenvolvendo o

pensamento, relacionado com o sentimento, para um novo processo criativo, sendo este de inteira expressão pessoal do aluno. “A atividade de expressão pessoal é a necessidade inata que o indivíduo sente de comunicar às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções”. (Read, 1943, p. 253).

Assim, para esta primeira Unidade de Ensino foram elaboradas diversas planificações (Anexo VII) dado que no decorrer das aulas houve a necessidade de efetuar alguns ajustes de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Os ajustes foram perceptíveis não na alteração dos conteúdos e respetivos objetivos, mas antes em termos de sequência das matérias e exercícios.

A preocupação na elaboração das planificações de aula foi a de conseguir articular os conteúdos de forma sequencial para que os alunos conseguissem acompanhar e assimilar a informação, uma vez que a unidade de ensino sobre a Perspetiva Cónica revelou não ser de fácil aquisição por grande parte dos alunos.

No mês de novembro, entre o dia 8 e 22, do ano de 2011, foram lecionadas um conjunto de seis aulas. Na unidade de ensino: Perspetiva Cónica (Organização da Profundidade; Enquadramento – Organização da tridimensionalidade; Os olhos e a recolha de informação visual; Interpretação da informação e construção de perceções), foram desenvolvidos, no total, um conjunto de nove exercícios, sendo os dois primeiros de avaliação diagnóstica (Anexo V).

Nas primeiras aulas foram apresentados os conteúdos em suporte digital (Anexo VIII) que abordava um pequeno contexto histórico e os passos para a realização de um desenho em perspetiva, assim como exemplo de desenhos de obras de artistas e objetos em perspetiva. Os exercícios dos alunos nas primeiras aulas foram desenhos gráficos relativos a objetos em diferentes perspetivas e com um e dois pontos de fuga. O material utilizado para estas representações gráficas foi a grafite. Após estes exercícios de treino sobre a perspetiva e os pontos de fuga, os alunos elaboraram um desenho à mão levantada da sala de aula com um ponto de fuga, recorrendo, igualmente, à grafite.

A meio da unidade de ensino, mais concretamente na quarta aula, programou-se uma articulação de conteúdos com os exercícios anteriormente realizados pelos alunos. Pretendeu-se mostrar as diferentes leituras que uma obra de arte pode ter quando interpretada por diferentes indivíduos. Houve a intenção por parte da investigadora de sensibilizar os alunos para o património escolar, nomeadamente os modelos em gesso da escola, para que estes os pudessem interpretar e contextualizá-los num diferente ambiente. Para este efeito foram apresentados novos conteúdos em suporte digital (Anexo IX) que incluíam imagens de obras de artistas que se apropriaram de obras de outros e lhes deram uma nova leitura, a sua interpretação, mostrou-se igualmente que para além de se transformar as imagens anteriores também se podia apropriar das mesmas e antes descontextualizá-las. Apresentada esta primeira parte, foi pertinente transmitir noções de enquadramento e composição aos alunos (Anexo X), uma vez que os exercícios que iriam realizar eram o

de contextualizar os gessos da escola no seu desenho da perspectiva da sala de aula. Este exercício teve uma sequência lógica e foi realizado em diferentes fases utilizando diversas técnicas, como por exemplo, a colagem, decalque, recorte, etc. A sequência consistia em marcar a posição das imagens dos gessos no desenho, depois a sua colagem, o decalque deste processo numa folha de papel vegetal a caneta preta e a criação de um chão no desenho para reforçar e acentuar a profundidade.

A complexidade deste processo não obteve resultados relevantes para o tema da pesquisa como depois foi confirmado no questionário preenchido pelos alunos. Este questionário foi um dos instrumentos por mim utilizado para posterior tratamento de dados e análise dos resultados.

2.3.3.2. Unidade de Ensino II | Estudo do Corpo Humano (introdução à anatomia e cânones)

A segunda unidade de ensino foi implementada entre os dias 8 e 21 de março de 2012 à mesma amostra, a turma 11º C2, e também teve a intenção de integrar diversos conteúdos definidos pelo Programa da disciplina de desenho numa sequência lógica e integradora de conhecimentos para os alunos. Como antes já foi referido, o tema da investigação sendo: Cultura Visual Na Representação Expressiva do Desenho, mais uma vez houve a necessidade de que os conteúdos e os exercícios propostos aos alunos se relacionassem com o mesmo.

A segunda Unidade de Ensino do módulo PES II inseriu-se no conteúdo programático: *Estudo do Corpo Humano (introdução à anatomia e cânones)* e foi procurado articular os exercícios desta unidade com o tema de investigação de uma forma sequencial, expondo sempre os conteúdos em suporte digital acompanhados de imagens de obras de outros artistas, para que os alunos adquirissem novas referências artísticas e culturais e que conseguissem despertar a sua consciência para novas representações expressivas através do desenho. (Anexo XI, XII, XIII e XIV)

A Cultura Visual foi utilizada na unidade de ensino do módulo PES II como recurso didático, no sentido de motivar os alunos, permitindo-lhes estimular a curiosidade para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, para a implementação desta unidade de ensino (PES II) foi necessário transmitir aos alunos o vocabulário e as técnicas necessárias para o correto desenho de representação do corpo humano, fazendo um enquadramento histórico sobre os primeiros estudos das proporções do desenho do corpo humano e a sua evolução, dando sempre exemplos em suporte digital, porque é imperativo no ensino das artes a necessidade de referências estéticas, artísticas e culturais para os alunos.

Para além da abordagem inicial às técnicas necessárias, os exemplos mostrados aos alunos não se cingiram só ao desenho do corpo humano académico, foi-lhes mostrado outros artistas que utilizavam técnicas de desenho mais expressivas para a elaboração do desenho do corpo para que os alunos ampliassem a sua Cultura Visual e abrissem os seus horizontes não se tornando meros recetores de mensagens, mas sim para torná-los construtores e interpretes do que vêem, uma vez que a apreciação de obras de arte não é passiva, mas antes interativa, dado que cada indivíduo coloca muito de si.

Esta questão da unidade de ensino teve o propósito de desenvolver as capacidades visuais e criadoras dos alunos.

Para a concretização desta unidade de ensino foram igualmente elaboradas planificações a médio e a curto prazo (Anexo XV). Também foi elaborado um projeto para a turma da criação de uma Galeria de Arte (Anexo IV) de forma a dinamizar e motivar os alunos para partilharem entre pares da mesma turma as suas referências artísticas e culturais e que mais tarde serviriam eles de referência artística (a nível escolar) expondo os seus trabalhos finais (Anexo VI).

No início do ano letivo tinha sido estabelecido, pelo docente orientador cooperante, que os alunos deveriam realizar pelo menos um exercício por aula (uma aula de 90 minutos) e foi com base neste critério que foram elaboradas as planificações. Assim, foi proposto aos alunos um conjunto de exercícios, que se coadunassem com a gestão de tempo que tinham disponível para cada aula. Neste campo foi verificado um largo progresso da turma, dado que na primeira unidade de ensino o seu ritmo de trabalho era muito lento. Neste sentido o desenvolvimento dos alunos foi positivo conseguindo em três das seis aulas lecionadas realizar mais que um exercício por aula.

À semelhança da primeira unidade de ensino, houve uma preocupação em conseguir articular os conteúdos de forma sequencial para que os alunos conseguissem acompanhar e assimilar a informação, uma vez que o desenho do corpo humano obedece a cânones específicos, de modo a que o desenho de representação do mesmo se apresente proporcional em todas as suas partes e no seu todo. Esta preocupação em que os alunos conseguissem assimilar as regras técnicas do desenho foi fundamental para o passo seguinte da unidade de ensino, dado que o objetivo era que estes conseguissem articular estes conhecimentos com outros conteúdos que foram abordados, a transformação. Ou seja, terem o conhecimento e a informação necessária para depois transformarem os seus desenhos de observação em novos registos criativos com base em movimentos artísticos do século XX, selecionados previamente pela formanda, ou artistas que se incluíam nesses mesmos movimentos e com os quais os alunos se identificaram mais.

Descrevendo o processo realizado nesta unidade de ensino: a implementação desta unidade de ensino começou com a introdução aos alunos sobre o projeto “Galeria de Arte”, onde foi explicado aos mesmos os

objetivos deste projeto: que os alunos trouxessem referências artísticas, à sua escolha, contemporâneas que trabalhassem com a figura humana e que as colocassem no espaço da galeria da escola (onde já tinham sido colocadas algumas referências e onde se tinha deixado espaços vazios para que os alunos preenchessem, interviessem com as suas pesquisas) e que no final da unidade de ensino o projeto final que iriam realizar iria ser exposto em lugar dessas mesmas referências.

Após esta introdução foram apresentados os conteúdos programáticos onde foi explicado aos alunos um breve contexto histórico sobre o surgimento do estudo das proporções do corpo humano e quais os cânones utilizados na atualidade para a sua correta representação. Esta apresentação foi acompanhada de diversas imagens de obras de artistas que desenharam e pintaram o corpo humano ao longo da história da arte e foi impressa para ser facultada a cada aluno para o auxílio dos exercícios que se iriam seguir. No seguimento da apresentação os exercícios propostos aos alunos foram exercícios de diagnóstico, de observação e execução rápida (10 minutos cada um). Os alunos tiveram três modelos para observarem (que neste caso se tratou dos restantes formandos presentes na sala de aula, dois modelos masculinos e um feminino) em que tinham que fazer o registo do corpo em diversas posições, o modelo de pé, sentado e por fim o registo de dois modelos em simultâneo, um sentado numa cadeira e outro ao lado de pé. Estes exercícios foram registados com o material riscador de carvão vegetal em folhas de papel cavalinho A2.

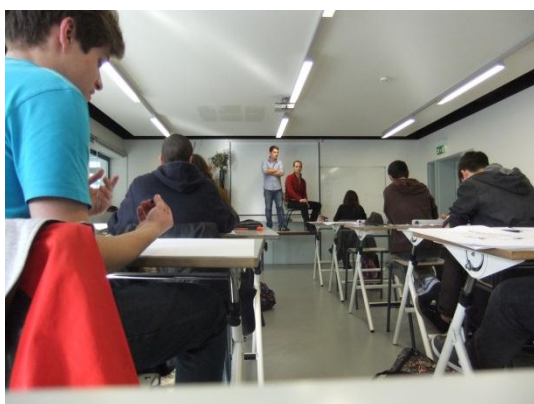


Fig. 34 Formandos posando como modelos.



Fig. 35 Exemplo de um desenho de observação dos modelos.

Concluída esta parte introdutória aos conteúdos programáticos, onde a técnica foi assimilada, as propostas seguintes apresentadas aos alunos consistiram na representação gráfica de estruturas implícitas e explícitas do corpo humano, ou seja, o esqueleto, que neste caso foi substituído por um manequim articulado devido a questões de gestão de tempo, e à massa muscular do corpo. Estes dois registos foram efetuados na mesma folha recorrendo a materiais riscadores díspares, o carvão e a sépia a fim de distinguir as estruturas. É de salientar que sempre que era proposto aos alunos exercícios, antes de estes serem realizados havia a interferência da parte da investigadora de lhes mostrar imagens de obras de arte numa perspetiva de

umentar a cultura visual dos alunos e de estes retirarem destas imagens possíveis influências para os seus desenhos, para além de servirem como referências estéticas e culturais.

Para além das estruturas do corpo humano, foi abordado a questão da ilusão do movimento do corpo no desenho. Nesta fase o exercício proposto foi uma conjugação de três posições diferentes do corpo no mesmo desenho com o recurso a lápis de cor, três cores diferentes neste caso. Neste exercício os alunos registaram o movimento do corpo do modelo partindo sempre de um ponto fixo que apesar das alterações do resto do corpo não se movia, neste caso um pé fixo.

A quarta aula foi uma aula de articulação do conteúdo programático O estudo do Corpo Humano (introdução à anatomia e cânones) com o conteúdo: a Transformação. A pretensão desta articulação foi a de dar a conhecer aos alunos movimentos artísticos do século XX, as técnicas inerentes a cada um e exemplos de algumas obras de artistas de cada movimento, ressaltando que alguns destes artistas apresentados atravessaram mais que um período artístico ao longo da sua carreira. Para tal a apresentação a esta matéria foi executada em suporte digital onde foram apresentados os seguintes movimentos: Impressionismo; Simbolismo; Expressionismo; Cubismo; Futurismo; Abstracionismo; Surrealismo e por fim Pop Art. Para além da apresentação em suporte digital, foi facultado aos alunos um documento (Anexo XVI) com um resumo de cada movimento, mais uma vez para o auxílio do seu desenho e para perceberem as técnicas dos movimentos anteriormente apresentados.

Esta apresentação teve como intenção ampliar a Cultura Visual dos alunos e a sua cultura geral relativamente à história da arte. Assim, os alunos puderam verificar que dominando as técnicas clássicas do desenho, tal como todos os artistas apresentados passaram por este processo, o da aprendizagem clássica, se consegue alterar algumas perspetivas de acordo com a expressividade e a dramaticidade que se pretende transmitir com a obra que queremos apresentar, isto é, que o observador compreenda a mensagem que o artista pretende transmitir ao apresentar determinada obra.

Os alunos foram desafiados a utilizar a informação anterior na realização de uma nova proposta ao escolherem um dos três desenhos realizados na aula anterior (um dos desenhos do corpo humano em movimento) e transferi-lo para papel vegetal a lápis de grafite, para depois voltar a transferir esse desenho para uma folha A2 de papel cavalinho e representar a figura de acordo com um dos movimentos artísticos anteriormente apresentados escolhido por eles, neste caso com as características de um movimento ou de um artista. No entanto houve uma limitação, os materiais, isto é, uma vez que tinham limitação de tempo para concluir o projeto e estando os alunos a trabalhar numa sala de estiradores, não havia tempo nem espaço apropriado para se poder criar uma aula mais experimental. Quando se afirma o facto de não se criar uma aula mais experimental é no sentido de não ser possível representar a figura humana exatamente de acordo

com as técnicas e matérias reais de cada movimento, porque grande parte das obras e artistas apresentados trabalharam com óleo sobre tela e neste caso os alunos trabalharam em folhas de papel cavalinho, havendo a necessidade de adaptar o material ao suporte, tendo como intenção primordial dar a conhecer várias correntes artísticas através de interpretações do seu trabalho segundo determinado autor ou movimento.

Os resultados deste desafio foram bastante positivos. Alguns alunos inspiraram-se em artistas, outros nos movimentos artísticos. Os materiais utilizados para este projeto acabaram por ser variados, passando pela utilização do lápis de cor, de marcadores, pastel seco e pastel de óleo, tendo alguns alunos utilizado técnica mista, misturando vários materiais riscadores. A título de exemplo: marcador e lápis de cor; pastel seco e pastel de óleo.

O resultado final desta proposta foi a colocação dos trabalhos dos alunos na “Galeria de Arte”, em substituição das reproduções de obras de artistas que lá estavam expostos, passando, desta forma, a serem os mesmos, as novas referências artísticas e culturais para a comunidade educativa.

Entretanto, foi durante a implementação da segunda unidade de ensino da PES II que foram distribuídos aos alunos os inquéritos (Anexo II) que tinha como objetivo compreender os seus hábitos culturais, identificar se conseguiam reconhecer e interpretar obras de arte, conhecer se os alunos procuravam referências culturais e se se identificavam com algum movimento artístico ou com algum artista em particular. Esta informação recolhida foi essencial para o estudo em curso da investigadora.

À semelhança da primeira unidade de ensino foram, igualmente, distribuídos aos alunos inquéritos sobre a avaliação da unidade de ensino e sobre a autoavaliação.

Esta segunda unidade de ensino foi bastante produtiva em termos de realização de trabalhos gráficos por parte dos alunos o que contribuiu largamente para aprofundar um pouco mais o estudo e cumprir de uma forma mais criteriosa os objetivos do mesmo. Os resultados obtidos em complemento com os questionários permitiram recolher dados fundamentais para tentar responder à hipótese levantada na primeira parte deste relatório e que aqui se recorda: Se se promover junto dos alunos uma Cultura Visual e estes a compreenderem e a souberem analisar, será que os influencia na sua expressividade?

2.4. Tratamento de dados e análise dos resultados

“A análise de conteúdo é um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise- no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual.” (Pardal & Lopes, 2011, p.93)

O tratamento de dados e a análise de resultados foram realizados com base em todos os instrumentos desenvolvidos e descritos anteriormente: observação participada; questionários; projeto “Galeria de Arte” e nos trabalhos gráficos dos alunos. Todos estes elementos servem, como Pardal & Lopes (2011) referem, como um:

“Suporte cognitivo a interpretação- move-se, portanto, num espaço movediço, entre o rigor da objetividade, que se pretende científico, e a leitura objetiva.

Objetividade e subjetividade, que, na análise de conteúdo, não deverão ser antagónicas- aspetos que o analista deverá conjugar sabiamente, quando analisa “episódios sociais”; ou, mesmo, “estados de alma”, no caso dos registos visuais.” (p.94)

A análise realizada através da observação participada, onde os relatos são descritos no portefólio reflexivo, permitiu efetuar uma primeira avaliação sobre a cultura visual dos alunos, e foi a partir desta observação que este estudo se desenvolveu. A análise realizada aos questionários dos alunos será descrita em termos gráficos e quanto possível em termos quantitativos nos itens à frente descritos. Quanto à análise realizada através do projeto da “Galeria de Arte” será feita uma análise qualitativa e os trabalhos dos alunos serão avaliados numa perspetiva qualitativa com as classificações definidas entre a nomenclatura de Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente. A avaliação respeita os critérios previamente estabelecidos de acordo com a natureza dos exercícios e permite verificar a evolução dos alunos em termos gráficos e quanto à influência da visualização das imagens de obras de arte nos seus desenhos. Os critérios de avaliação não foram criados aleatoriamente, seguiram e respeitaram os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação:

- Domínio dos meios atuantes – materiais e instrumentos;
- Capacidade de análise e representação de objetos – volume e espaço e profundidade;
- Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica – escala e enquadramento.

A avaliação dos trabalhos dos alunos foi realizada no decorrer das Unidades de Ensino, tendo em conta o progresso dos exercícios propostos. Possibilitou verificar as competências que os alunos iam adquirindo em todo o processo e averiguar se as estratégias utilizadas pela investigadora foram as mais adequadas. Com esta avaliação foi possível verificar se a sequência dos exercícios foi ou não positiva e se contribuiu para o enriquecimento dos alunos em termos de técnicas e competências pedagógicas.

2.4.1. Questionários PES I

O questionário apresentado à amostra aquando da implementação da primeira unidade de ensino da PES I (Anexo I), uma vez que o estudo ainda se encontrava numa fase embrionária e de amadurecimento, foi entregue para preenchimento no fim da unidade de ensino e só duas questões podem ser consideradas relevantes para o estudo:

- Consideras que o facto de a Professora te mostrar imagens antes da realização dos exercícios te ajudou na compreensão da unidade de ensino e na realização dos desenhos? Explica como.
- Consideras que o facto de teres trabalhado com imagens dos gessos te ajudou a conhecer melhor o património escolar?

Uma vez que se tratava se perguntas abertas, as respostas foram as mais variadas, tal como a tabela 5 indica.

Nº Aluno	Consideras que o facto de a professora te mostrar imagens antes da realização dos exercícios te ajudou na compreensão da unidade de ensino e na realização dos desenhos? Explica como.	Consideras que o facto de teres trabalhado com imagens dos gessos te ajudou a conhecer melhor o património escolar?
1	Sim. Porque sem isso tenho a certeza que não ia conseguir realizar o meu trabalho. Ajudou a compreender em que local ficaria tudo.	Sim. Pois não conhecia alguns.
2	Sim. O facto de a professora ter mostrado as imagens simplificou muito mais a explicação e orientou a forma como devia realizar os trabalhos.	Neste caso não, porque eu já conhecia as figuras.
3	Sim. Porque assim tive mais noção dos exercícios que ia realizar de seguida.	Sim.
4	Sim. Porque assim compreendemos melhor o que nos era pedido.	Sim. Assim conseguimos ter um melhor conhecimento da nossa escola.
5	Sim. Já contava com os exercícios que iria fazer.	Não
6	Sim, muito. Porque no início temos sempre dificuldade em como vamos representar.	Mais ou menos. A escola já está cheia de esculturas e podemos ver todos os dias.
7	Sim, bastante. Porque nos dava a compreender aquilo que teríamos de realizar a seguir. Logo foi muito útil na compreensão.	Sim, ajudou. Porque muitas delas não sabia que existiam aqui.
8	Sim. Pois nas imagens é mais fácil de ver a perspetiva podendo assim representar com mais facilidade.	Sim, pois como todos os gessos são da escola ajuda-nos a conhecer o património escolar.

9	Sim. Porque ajudou-me a entender onde colocar as linhas paralelas ao horizonte.	Sim.
10	Sim, bastante. Pois tínhamos uma ideia de como teriam de ficar os trabalhos no final.	Sim, sem dúvida. Algumas nem conhecia.
11	Sim. É mais fácil perceber as coisas reais que abstractas.	Em parte sim. Vi pela primeira vez.
12		
13	Sim. Desse modo tinha uma ideia de como seria o aspecto final do trabalho.	Sim.
14	Ajudou imenso. Permitiu-me pensar melhor nas propostas antes de as realizar e posteriormente poder justificar o meu trabalho.	Sim. Desconhecia os gessos da escola e nunca tinha reparado neles até realizar este trabalho.
15	Sim. Para idealizar a matéria nós mesmos.	Sim.
16	Não respondeu.	Não respondeu.
17	Sim. Ajudou muito porque assim consegui compreender bem como fazer os trabalhos em perspetiva.	Sim.
18	Sim. Porque ajuda a entender o tipo de trabalho pedido.	Sim.
19	Sim. Permitia-nos visualizar melhor como deveria ficar o nosso trabalho, para além de proporcionar a mesma imagem a todos os alunos.	Não respondeu.
20	A visualização de imagens foi importante para perceber os conteúdos abordados e como base de orientação para a execução dos exercícios.	As imagens dos gessos foram úteis para conhecer melhor o património visto que apenas neste ano letivo foram usadas nos meus trabalhos.
21	Não respondeu.	Não respondeu.
22	Sim. Dava-nos uma ideia geral.	Sim.
23	Sim. Pois explicou como os exercícios deveriam ser realizados.	Não.
24	Sim. Porque é sempre difícil responder a uma proposta de desenho apenas através da língua verbal.	Sim. Porque nunca tinha observado estas figuras com tanta atenção.

tabela 5 Resultado das respostas dos alunos ao questionário da PES I.

Analisando a tabela, de vinte e quatro alunos, três não responderam ao questionário e os outros vinte e um são unânimes ao referir que a visualização de imagens os ajudou na concretização dos seus exercícios, pois ajudava-os a compreender o que era pedido para além de conseguirem perceber melhor os conteúdos com imagens reais do que abstratas. Como refere uma aluna é mais fácil perceber o que lhes é solicitado através de imagens do que pela linguagem verbal.

Quanto ao reconhecimento do património escolar, à exceção dos alunos que não responderam ao questionário, três alunos também referiram que não os ajudou a reconhecer o mesmo através das imagens, enquanto os restantes referem que sim até porque este património escolar era desconhecido para grande maioria.

Desta análise a estas perguntas abertas pode-se fazer referência que o facto de os alunos visualizarem imagens de obras de arte os ajuda a ampliar a sua cultura visual e a entender o que lhes é proposto, seja por facilitar na compreensão das propostas, seja por os influenciar nos seus desenhos. É de salientar igualmente o fator de ter dado a conhecer melhor o meio em que estão envolvidos, uma escola artística com relevante espólio artístico, ainda desconhecido por grande parte dos alunos.

Embora nesta fase ainda embrionária deste estudo os alunos não tenham entendido a pergunta como efetiva para o aumento da cultura visual deles, mas sim como um auxílio para a realização dos exercícios como a maioria refere, o facto é que as imagens de obras de arte ajudou-os na concretização das propostas, pois a perspetiva cónica é um conteúdo com elevado grau de abstração e desta forma os alunos conseguiriam obter referências mais concretas.

2.4.2. Trabalhos dos alunos PES I

A avaliação dos trabalhos dos alunos, como antes foi referida, foi realizada numa perspetiva qualitativa e foi sendo registada a sua evolução num quadro elaborado pela investigadora (Anexo XVII).

O gráfico, abaixo representado, mostra a grelha do primeiro momento de avaliação dos trabalhos gráficos dos alunos, durante a implementação da primeira unidade de ensino

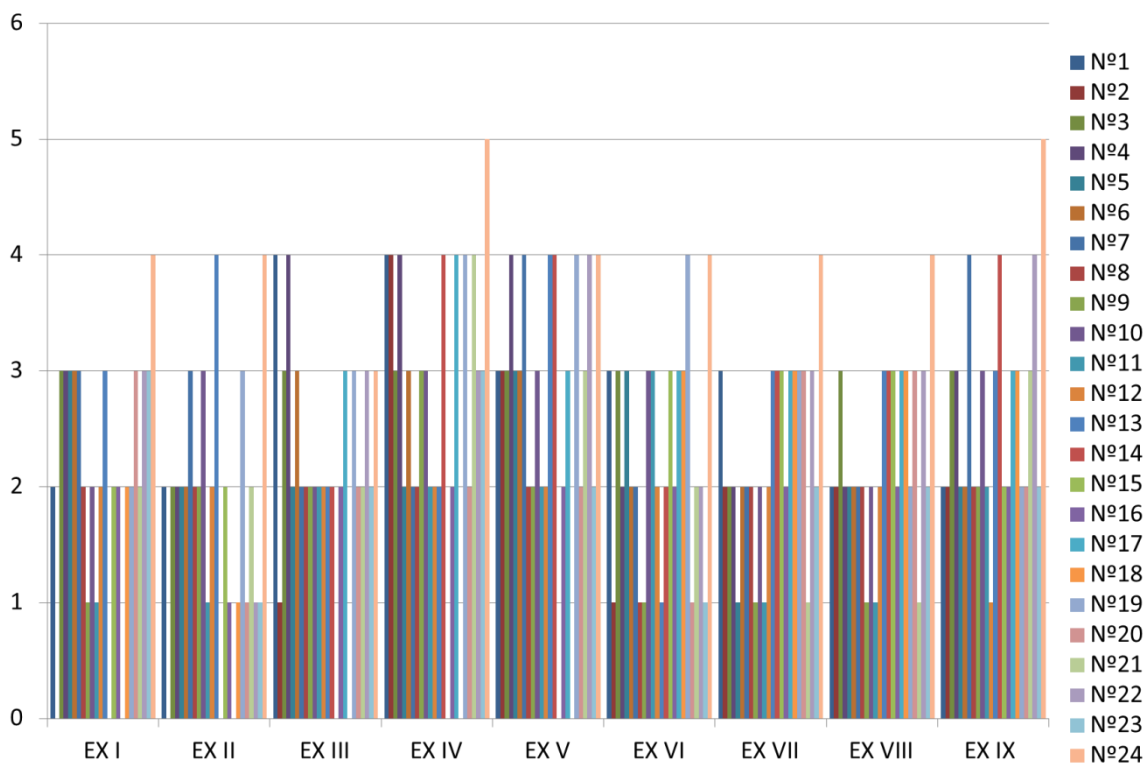


Gráfico 1 Primeiro momento de avaliação dos trabalhos gráficos dos alunos.

Foi atribuído um número à nomenclatura qualitativa: 0 representa que o aluno faltou; 1 representa que o aluno teve Insuficiente; 2 representa que o aluno teve Suficiente; 3 representa que o aluno teve Bom; 4 representa que o aluno teve Muito Bom e 5 representa que o aluno teve Excelente. Em baixo no gráfico está descrito o número do exercício, que vai desde o Exercício I ao Exercício IX. As diferentes cores representam os números dos alunos.

Como é perceptível no gráfico 1 a média dos alunos ronda a classificação de Bom e de Suficiente, não sendo, por exemplo, o mesmo aluno constante nas notas dos exercícios. No entanto em termos de aproveitamento da turma classifica-se como Bom, uma vez somados os resultados na sua totalidade, como exemplifica o gráfico 2.

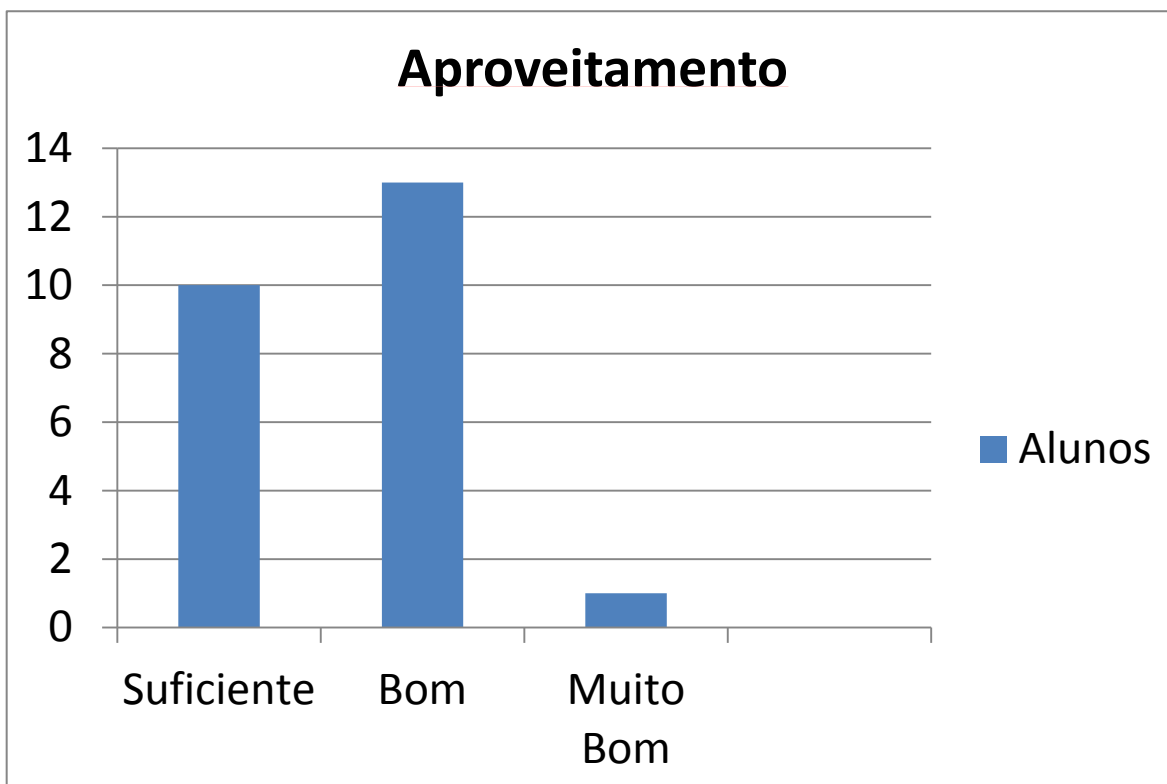


Gráfico 2 Aproveitamento geral da turma.

Nesta fase a turma era constituída por vinte e quatro alunos, dez deste tiveram como nota final Suficiente, treze com nota final de Bom e um aluno com nota final de Muito Bom.

2.4.3. Questionários PES II

No que concerne aos questionários entregues aos alunos na segunda unidade de ensino da PES II, foram entregues dois tipos de questionários, como antes foi referido, um relativo à Cultura Visual que estava dividido em quatro blocos de perguntas e outro relativo à avaliação da unidade de ensino e a autoavaliação dos alunos.

No que diz que respeito aos questionários sobre a Cultura Visual estes foram distribuídos aos alunos na primeira, segunda, terceira e quinta aula, das seis lecionadas. Quanto ao outro questionário, foi entregue para preenchimento por parte dos alunos na última aula.

Como está descrito no ponto 2.2.2.2. deste relatório, na tabela 3, o questionário sobre a Cultura Visual está dividido em quatro blocos de perguntas respeitantes a quatro pontos de informação necessária para o desenvolvimento do estudo que incluem perguntas abertas e perguntas fechadas (Anexo II). Assim no **Bloco I- Hábitos culturais** são colocadas as seguintes questões:

1. A tua escola promove visitas de estudo a museus e galerias de arte? (Resposta S ou N) Se sim refere algumas em que participaste
2. Tens por hábito visitar por iniciativa própria museus? (Resposta S ou N)
3. E galerias de arte? (Resposta S ou N)
4. Queres dar alguns exemplos de exposições que procuras?
5. Costumas visitar as galerias que a escola tem ao dispor dos alunos com trabalhos dos mesmos? (Resposta S ou N)
6. Conheces as obras de arte (ou reproduções das mesmas) que a escola tem ao dispor dos alunos? (Resposta S ou N). Refere dois exemplos.
7. Na tua opinião achas que a escola deveria investir em mais referências artísticas contemporâneas? (Resposta S ou N). Porquê?

No **Bloco II- Identificação e interpretação** as seguintes perguntas:

1. Consegues identificar artistas e diferentes correntes artísticas quando observas uma obra de arte? (Resposta S ou N). Dá alguns exemplos.
2. Quando observas uma obra observas pelo prazer de a fruir ou pretendes compreender a mensagem que lá se encontra?
3. Conheces algum artista português com o qual te identifies? (Resposta S ou N) Qual?
4. Porquê?

No **Bloco III – Procura de referências culturais** as seguintes perguntas:

1. Tens por hábito decorar o teu espaço com imagens? (entenda-se: a capa, os livros, os cadernos e até mesmo o quarto). (Resposta S ou N). Dá alguns exemplos de referências que utilizas.
2. Refere alguns aspetos que mais te atraem numa obra de arte?
3. Qual ou quais os meios que utilizas para a tua procura? (escolha: museus; galerias de arte; internet; livros; outros).
4. A visualização de obras de arte tem alguma influência nos teus trabalhos? (Resposta S ou N).
Justifica
5. A opinião dos que te rodeiam é importante para a realização dos teus trabalhos? (Resposta S ou N).
(escolha: aceitas as críticas e melhoras o trabalho; aceitas as críticas e mudas o trabalho por completo; aceitas as críticas mas não alteras nada; não gostas que critiquem o teu trabalho; mudas o trabalho porque gostas de agradar aos outros).

E por fim no **Bloco IV – Identificação pessoal** as seguintes perguntas:

1. Qual a tua maior influência artística? Justifica
2. Quais os materiais que mais gostas de utilizar? (escolha vários: grafite; lápis de cor; pastel seco; pastel d'óleo; aguarela; acrílico; óleo; sépia; sanguínea; tinta-da-china; guache; carvão; tempera; lápis de cera; outros)
3. Qual a razão que te levou a escolher o teu curso?
4. Qual ou quais as razões para escolheres a EASR para o teu percurso escolar? (escolha: amigos que frequentavam a escola; referências da escola; os pais é que quiseram; o percurso da escola na cultura artística; outros)
5. Tens por hábito desenhar no teu dia-a-dia? (Resposta S ou N)
6. Consideras a arte como um veículo facilitador da tua comunicação com o mundo? (Resposta S ou N). Como?

De referir que a amostra na segunda unidade de ensino passou a ser de vinte e três elementos, uma vez que um aluno pediu transferência de escola no segundo período.

Bloco I (Perguntas fechadas)

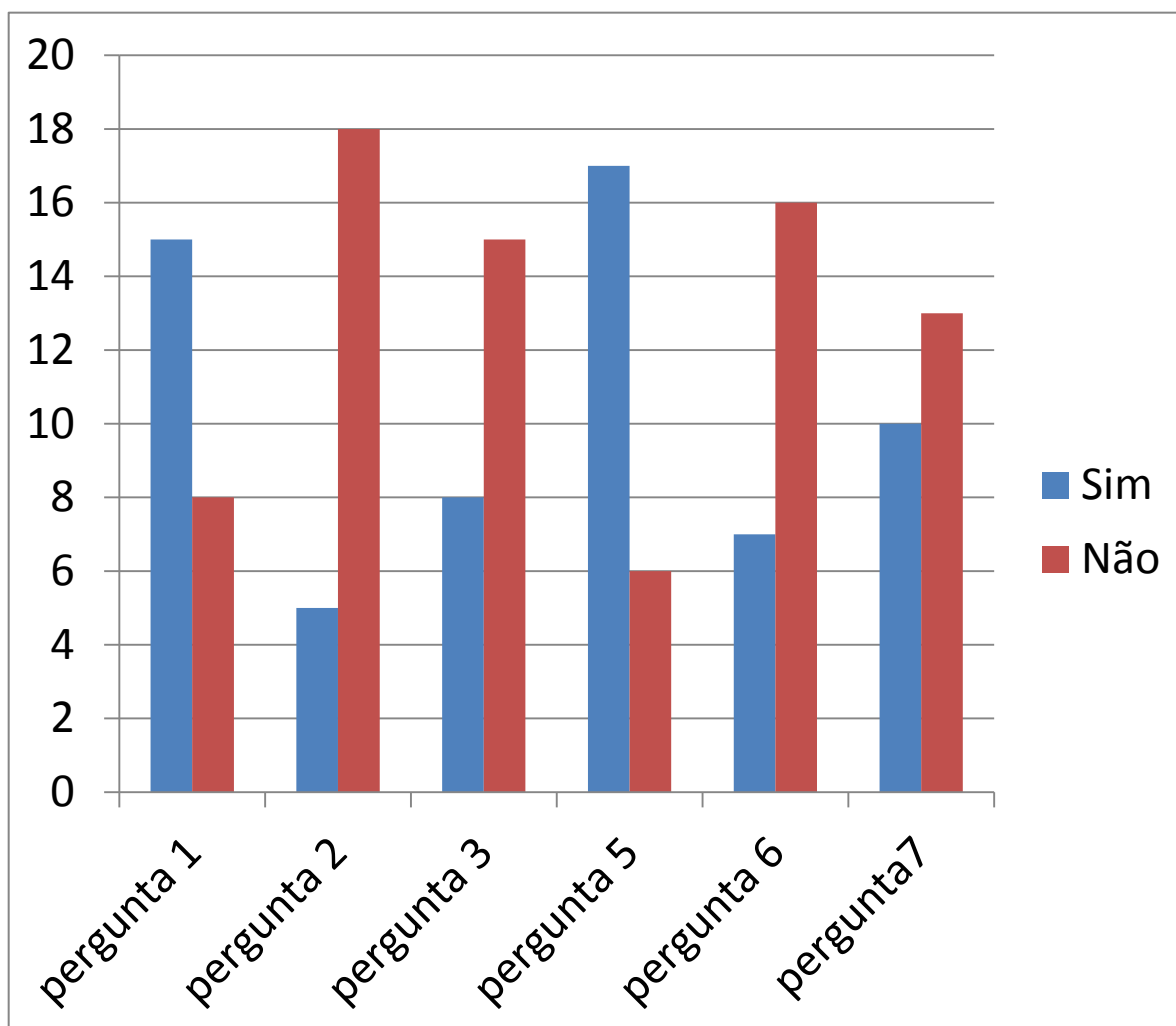


Gráfico 3 Análise das perguntas fechadas do Bloco I dos questionários sobre a Cultura Visual.

Analisando este gráfico compreende-se que as respostas dos alunos variam bastante consoante os seus hábitos culturais, podendo-se quase afirmar que a turma se divide em dois grupos, um com maior incidência em hábitos culturais, outro nem tanto. Relativamente a estas perguntas, a pergunta 1, a 4, a 6 e a 7, sugerem depois respostas abertas para além da pergunta fechada.

Quanto à pergunta 1 os quinze alunos que respondem que a escola promove visitas de estudo, todos eles referem que participaram numa visita de estudo ao Museu Soares dos Reis e duas alunas referem que foram ao Museu Rainha Sofia em Madrid.

No que concerne à pergunta 4, sobre exemplos de exposições que os alunos procuram, dos sete alunos que responderam a esta pergunta referem que procuram exposições sobre arte contemporânea na Rua Miguel Bombarda, rua conhecida pelas galerias de arte que mensalmente apresentam exposições novas. Só um aluno, destes sete, referiu que procura exposições sobre Street Art.

Na pergunta 6, quanto a sugestões dos dois exemplos de reproduções de obras de arte que a escola dispõe e que os alunos conhecem, só seis é que responderam, dando o exemplo de obras de Soares dos Reis como a *Sra. Inglesa*, as *Vénus* e a *Vitória de Samotrácia*.

Na pergunta 7, quanto a novos investimentos por parte da escola em referências artísticas contemporâneas, dos treze alunos que responderam sugerem que os novos investimentos seriam uma mais-valia para o seu enriquecimento cultural uma vez que sendo uma escola artística, haveria uma amostra de todas as “épocas”, permitindo conhecer novas referências artísticas, fomentando nos alunos o gosto pelas artes ampliando “novas aprendizagens”.

Revendo o panorama geral do bloco I consegue-se verificar que nem todos os alunos têm grandes hábitos culturais, ou por falta de incentivo ou por “preguiça”, não procuram novas referências e nem procuram conhecer novos artistas em galerias de arte ou nem se quer tão pouco participam nas visitas de estudo que a escola promove.

Analisando agora o Bloco II- Identificação e interpretação:

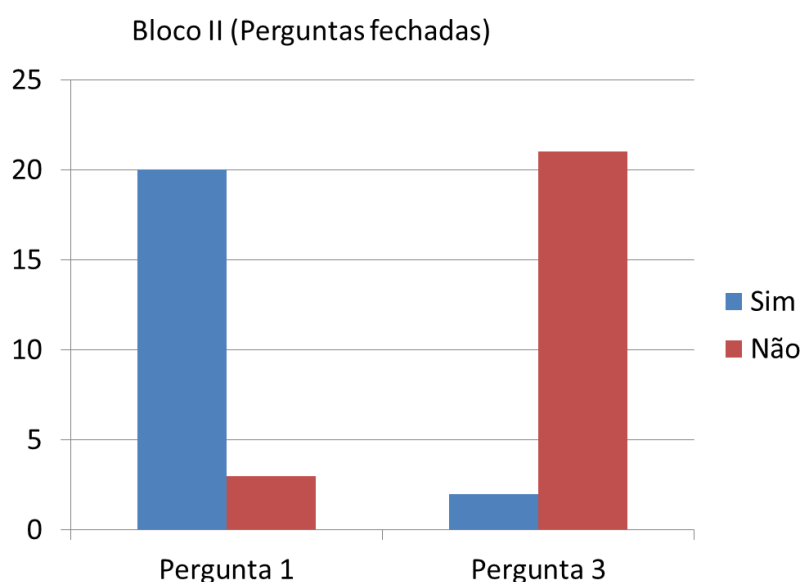


Gráfico 4 Análise das perguntas fechadas do Bloco II dos questionários sobre a Cultura Visual.

Quanto à pergunta 1 vinte alunos responderam que sim, que conseguem identificar diferentes artistas e correntes artísticas quando observam obras de arte, entre os exemplos apresentados pelos alunos na categoria dos artistas, este referem os mais conhecidos como Leonardo Da Vinci, Miguel Ângelo, Picasso, Van Gogh e a portuguesa Paula Rêgo, apontada por dois alunos. Quanto à categoria das correntes artísticas, as que os alunos dão como exemplo são o Cubismo, o Renascimento, o Surrealismo e a Pop Art.

No que concerne à pergunta 2, se os alunos só observam por prazer ou se também pretendem entender a mensagem do artista, as respostas são as mais variadas, uma vez que era uma pergunta aberta. Todos sem exceção responderam que pretendem fruir a obra e ao mesmo tempo compreender a mensagem, embora com algumas variantes, como por exemplo: dependendo da obra, se é mais realista aprecia mais a técnica, se for mais abstrata tenta compreender a mensagem, os sentimentos e os temas inerentes. Afirmam também que depende do estado de espírito do dia em que se observa a obra: se se estiver mais cansado observa mais as técnicas, se se estiver com maior disposição concilia-se as duas coisas.

No que diz respeito à pergunta 3 deste bloco, a maioria dos alunos respondeu que não se identifica com nenhum artista português como é perceptível no Gráfico 4. Os dois alunos que responderam que sim, deram o exemplo da artista Paula Rêgo.

Quanto à pergunta 4 que pedia para justificar o porquê da identificação com esse mesmo artista, referido na pergunta 3, nenhum aluno respondeu a esta questão.

Estes dados comprovam que os alunos da amostra em questão, em termos de identificação e interpretação estão muito aquém do esperado para esta fase do seu percurso escolar. Os exemplos que referem como artistas que reconhecem, tanto como as correntes, foram exemplos que acabaram por ser abordados nas aulas muito recentemente e quanto ao conhecimento que têm de artistas portugueses, é verificável que é bastante imaturo, ou seja, só dois alunos responderam a esta questão e deram o exemplo da artista portuguesa mais conhecida e internacional não referindo outros e mesmo assim não sabendo explicar porque é que se identificavam com a referida artista.

Analisando o Bloco III- Procura de referências culturais:

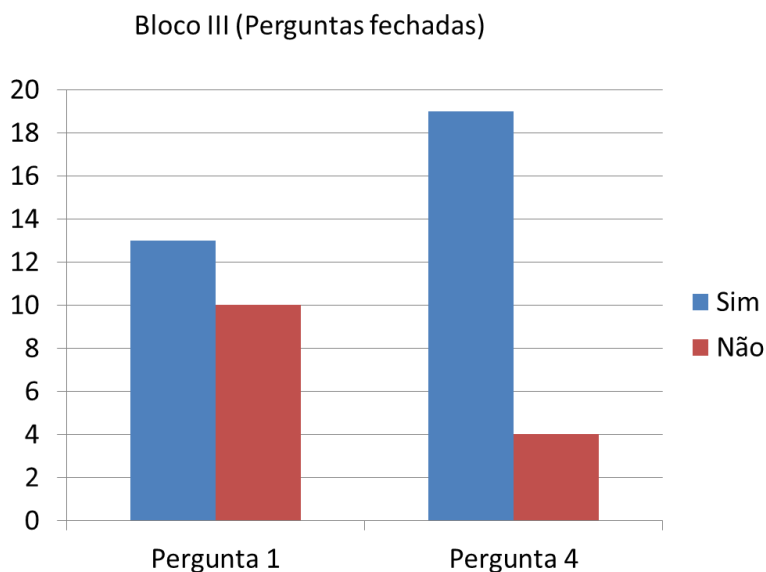


Gráfico 5 Análise das perguntas fechadas do Bloco III dos questionários sobre a Cultura Visual. Perguntas 1 e 4.

Na resposta à pergunta 1 se os alunos têm por hábito decorar o seu espaço com imagens, as respostas foram quase equivalentes entre o sim e o não. Entre os que responderam que sim os exemplos que apresentam são de várias ordens, entre os quais fotografias de bandas de música, desenhos da sua autoria, *tags*, calendários, banda desenhada, imagens de revistas e livros.

Na questão 2 quando se pergunta aos alunos o que mais os atrai numa obra de arte, todos responderam à questão apresentando diversos aspetos: a cor, o tema, a mensagem da obra, a técnica utilizada, a originalidade, a beleza da obra, os contrastes, a expressividade entre outros aspetos.

Para uma maior compreensão analisaremos a pergunta 4 antes da pergunta 3, uma vez que a questão 3 e 5 são de escolha múltipla e a pergunta 4, a parte da pergunta fechada está já apresentada no gráfico 5. Assim, na pergunta 4 dezanove alunos responderam que o facto de visualizarem obras de arte os influencia nos seus trabalhos, justificando esta resposta afirmando que os ajudava a compreender melhor as “coisas” e a adquirir novas técnicas, inspira para novos trabalhos contribuindo com novas ideias e que podem sempre evoluir a partir do que já conhecem.

O gráfico 6 representa a pergunta 3 do Bloco III e como é verificável, a maioria dos alunos procura as suas referências culturais na internet, seguidamente dos livros e muito poucos visitam galerias de arte ou museus. Demonstra que os alunos não se deslocam com frequência para visitar espaços expositivos, mas antes têm preferência pelas novas tecnologias para efetuarem as suas procuras.

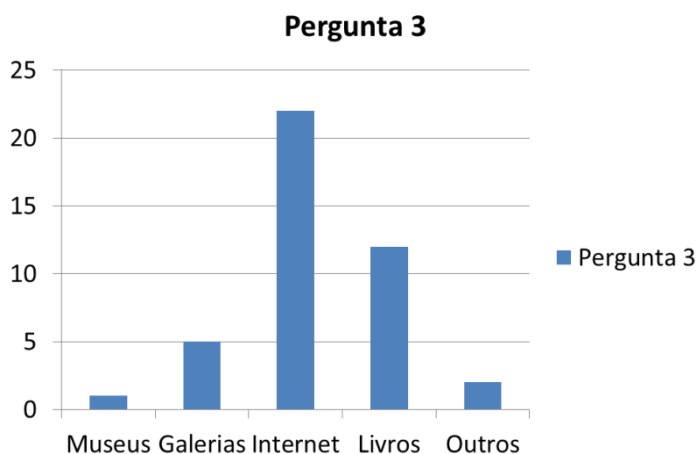


Gráfico 6 Análise das perguntas fechadas do Bloco III dos questionários sobre a Cultura Visual. Pergunta 3.

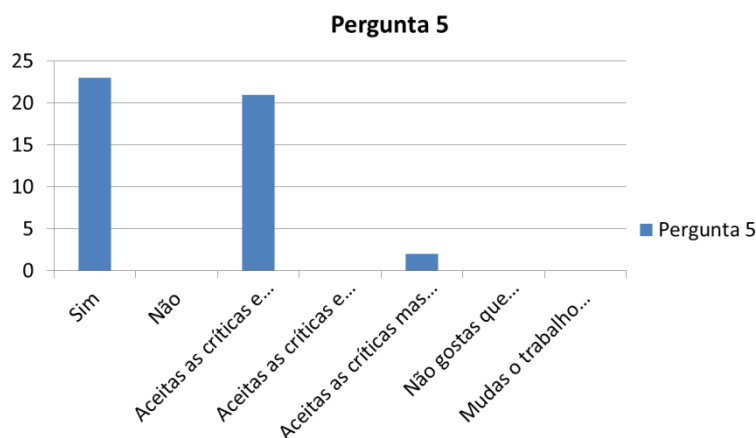


Gráfico 7 Análise das perguntas fechadas do Bloco III dos questionários sobre a Cultura Visual. Pergunta 5.

Na pergunta 5 todos os alunos são unânimes em responder que a opinião dos que os rodeiam é importante para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Nas opções seguintes a que mais prevalece é que aceitam as críticas que lhes são feitas e tentam melhorar o seu trabalho, só dois alunos responderam que aceitam as críticas mas não alteram nada.

Estes dados do Bloco III do questionário mais uma vez reflete a pouca procura de referências culturais por iniciativa própria dos alunos, embora alguns tentaram ultrapassar esta lacuna.

Quanto ao Bloco IV- Identificação pessoal, mais uma vez foram utilizadas perguntas abertas e outras fechadas de escolha múltipla.

Na primeira questão quando se aborda a maior influência artística do aluno, quatro deles não respondeu à questão, doze dão exemplos como Hooper, Street Art, Iman Maleki, Cecille, o Renascimento, grafitti, Paul Klee, Arcimboldo, Leonardo Da Vinci, Miguel Ângelo, duas referências a arquitetos como Frank Lloyd Wright e Álvaro Siza Vieira, os restantes responderam que ainda não tinham refletido sobre isso ou até que não tinham nenhuma referência em particular. Quanto à justificação para tais referências, os alunos que apontaram artistas ou movimentos justificaram que são artistas que os inspiram, pois ajudam a aprimorar a sua própria técnica, porque gostam da forma como estes artistas de expressam, o realismo e rigor de algumas obras, porque gostam das cores e da versatilidade do artista em questão, e os alunos que fizeram referência a arquitetos justificaram-se dizendo que simplesmente gostam de arquitetura.

A pergunta 2, é uma pergunta de escolha múltipla sobre os materiais que os alunos mais gostam de utilizar e segundo o gráfico 8 apresenta onde recai a maioria da escolha.

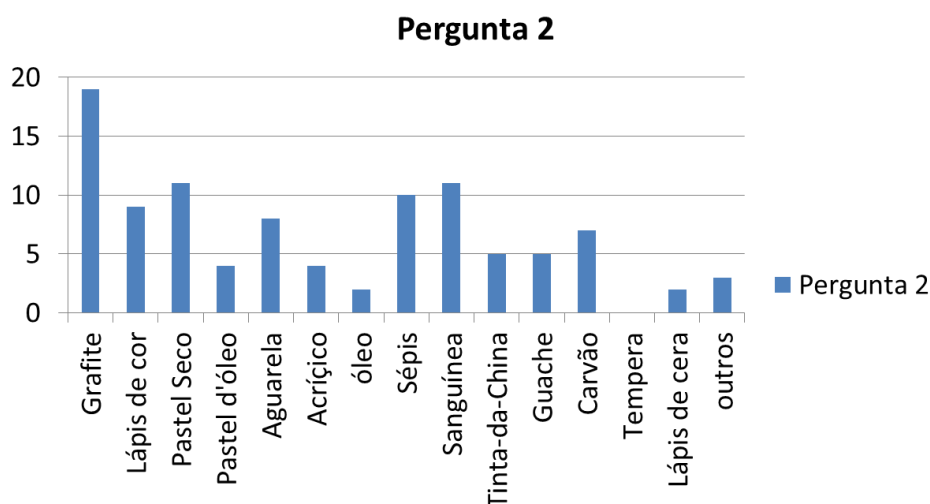


Gráfico 8 Análise das perguntas fechadas do Bloco IV dos questionários sobre a Cultura Visual. Pergunta 2.

Consegue-se perceber que a preferência dos alunos recai sobre os materiais riscadores mais que os materiais de aguadas, sendo a grafite o material de eleição dos alunos, seguido do pastel seco, sépia e da sanguínea. De ressaltar que nesta questão os alunos podiam optar por mais que um dos materiais.

Na terceira questão, quanto à razão que levou os alunos a escolherem o seu curso numa escola artística, dois alunos não responderam à pergunta, os restantes apontam o grande gosto pelas artes, o incentivo à criatividade e imaginação, o gosto pelo desenho, pintura, trabalhos manuais e essencialmente pelo design e por poder criar objetos inovadores.

A pergunta 4 refere a razão pela qual escolheram esta escola em especial e tinham quatro opções de escolha, o gráfico 9 identifica as principais razões.

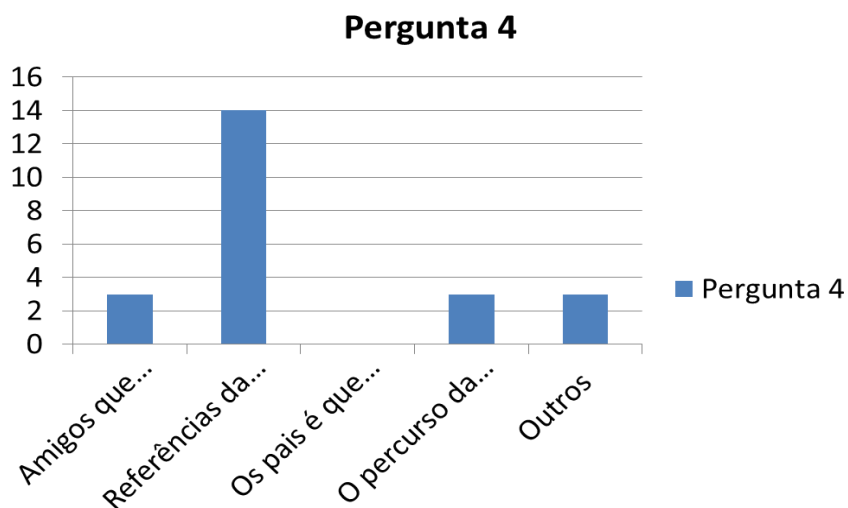


Gráfico 9 Análise das perguntas fechadas do Bloco IV dos questionários sobre a Cultura Visual. Pergunta 4.

Constata-se que nesta pergunta o que prevaleceu na escolha da escola foram as referências que os alunos tinham sobre a mesma.

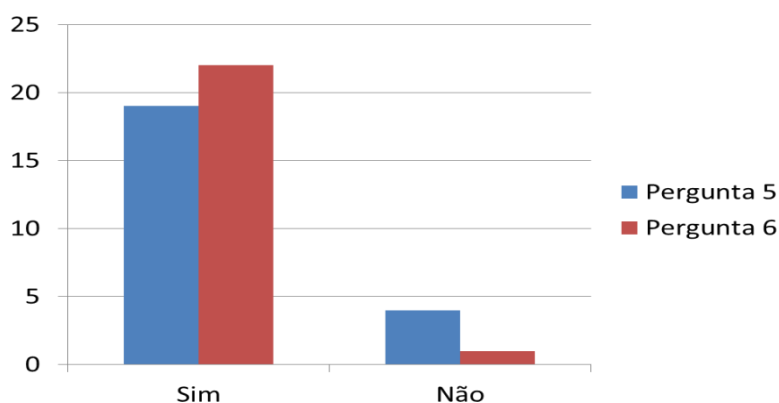


Gráfico 10 Análise das perguntas fechadas do Bloco IV dos questionários sobre a Cultura Visual. Pergunta 5 e 6.

Na pergunta 5 dezanove alunos responderam que têm o hábito de desenhar no seu dia-a-dia, enquanto quatro responderam que não.

Quanto à sexta pergunta do bloco IV, quase todos os alunos consideram a arte como um veículo facilitador da comunicação com o mundo. Porém, quatro alunos não justificam a sua resposta, enquanto os outros referem que através da arte podem transmitir mensagens, pois consideram outra forma de comunicação sem ser oral, conseguem libertar-se e expressar os sentimentos e um aluno refere algo importante, o facto de ser tímido dificulta a sua interação com os seus pares e através da arte consegue transmitir o que pensa e sente, como sendo um meio facilitador da sua comunicação com os restantes membros do grupo a que pertence.

Quanto aos restantes questionários (Anexo II) referentes à avaliação da unidade de ensino e da autoavaliação dos alunos que foram entregues na última aula, só há uma pergunta relevante para o estudo, que é semelhante a uma pergunta do questionário da PES I:

- Consideras que o facto de a Professora te mostrar imagens de obras de arte antes da realização dos exercícios te ajudou na compreensão da unidade de ensino e na realização dos desenhos? Explica como.

Nº Aluno	Consideras que o facto de a professora te mostrar imagens de obras de arte antes da realização dos exercícios te ajudou na compreensão da unidade de ensino e na realização dos desenhos? Explica como.
1	Sim. Especialmente quanto aos movimentos.
2	Sim. Ajudou-me a compreender mais facilmente o assunto de que se tratava.
3	Sim. Porque vi como se realiza, ou seja, vi a prática.
4	Sim. Porque deu-nos uma noção e perspetiva de referências artísticas que considero que foram importantes para percebermos em que consistia esta unidade.
5	Sim. Ajudou a compreender o que era proposto.
6	Sim. Porque podemos ver a teoria na prática.
7	Sim. Porque ajuda tanto para nos inspirar como para ver como os verdadeiros artistas trabalham.
8	Sim. Pois torna-se mais fácil perceber o objetivo do trabalho.
9	Sim. Pois tive uma melhor ideia da proposta de trabalho e também serviram de exemplo.
10	Sim. Porque ficamos com ideias base para realizarmos outros trabalhos.
11	Naturalmente ajudou a reproduzir os estilos.
12	Sim. Porque assim temos uma ideia do tipo de expressão.
13	Sim. Porque percebemos melhor o objetivo da unidade.
14	Ajudou imenso. Permitiu-me pensar melhor nas propostas antes de as realizar e posteriormente poder justificar o meu trabalho.
15	Sim. Ajudou a perceber como estruturar o trabalho.

16	Sim.
17	Sim. Porque consegui com a visualização das obras uma melhor percepção das formas.
18	Sim. Ajudou a conhecer trabalhos e autores.
19	Ajudou, embora me tenha corrido muito mal.
20	Sim. Através das imagens temos percepção das características dos estilos, do que é abordado e até do que é proposto.
21	Sim. Para recolher ideias.
22	Sim. Porque tivemos mais noções de utilização de diferentes cânones na representação.
23	Sim.
24	Sim, para termos noção de algumas correntes já existentes e para aplicarmos as suas técnicas nos nossos trabalhos.

tabela 6 Resultado das respostas dos alunos ao questionário da PES II.

Mais uma vez os alunos consideram o facto de visualizarem imagens de obras de arte antes da realização das propostas importante, seja para verem a teoria na prática, como refere uma aluna, seja como exemplo, inspiração ou até mesmo para compreenderem o que lhes é solicitado.

2.4.4. Projeto “Galeria de Arte”

Como já foi referido no ponto 2.2.2.3. este projeto desenvolveu-se para a turma, no entanto toda a comunidade educativa estava convidada a participar, numa perspetiva de observadores e colaboradores preenchendo um questionário que estava ao seu dispor na “galeria”. (Anexo IV)

Este projeto foi dividido em duas fases, a primeira foi a colocação de reproduções de obras de artistas (as quais foram apresentadas no ponto 2.2.2.3.) servindo como referências artísticas para os alunos, deixando alguns espaços vazios para estes participarem e intervirem com as suas referências e partilharem com toda a comunidade educativa. Desde a primeira aula que este projeto foi mencionado aos alunos e incentivada a sua participação, inclusive foram realizadas duas visitas no âmbito das aulas à “galeria”, no entanto até à segunda fase do projeto, que foi a colocação dos trabalhos finais dos alunos no mesmo espaço, substituindo as reproduções, não houve a participação de nenhum aluno.

Deste facto é verificável a fraca aderência de colaboração dos alunos ao projeto. A justificação que alguns alunos deram foi que estavam com bastante trabalho a outras disciplinas e que não lhes deixou muito tempo para recolherem imagens de artistas com os quais eles se identificavam. Uma das inferências que se pode retirar desta atitude é que os alunos não se sentiram motivados a participar, ou por real falta de tempo ou pelo facto de não terem nenhuma referência em particular, como alguns referiram nos questionários sobre a cultura visual.

A segunda fase do projeto consistiu, então, na colocação dos trabalhos dos alunos no lugar onde antes estavam as reproduções. À exceção de dois alunos que não conseguiram realizar o último exercício, pois tinham faltado à aula, todos os outros conseguiram terminar o mesmo e expor na “galeria”.

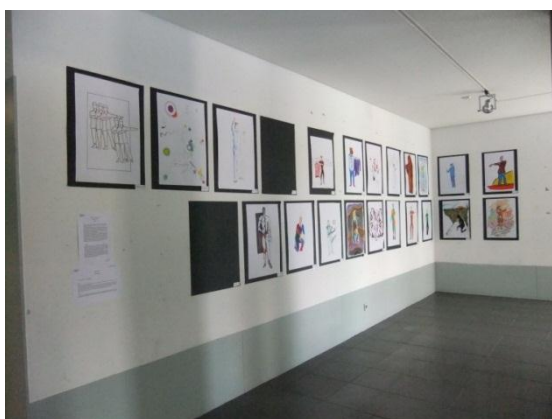


Fig.36



Fig.37



Fig.38



Fig.39

Fig. 36, 37, 38 e 39 Exposição final dos trabalhos dos alunos na “Galeria de Arte”.

Na montagem da exposição foi observado uma maior motivação por parte dos alunos, pois o facto de verem os seus trabalhos expostos deu-lhes outra perspetiva de como o conjunto funcionou. Alguns alunos, inclusive, referiram que gostavam de ter tido mais tempo para melhorar o trabalho, pois o facto de estes terem maior visibilidade na galeria da escola criou neles maior responsabilidade.

Esta segunda fase decorreu tranquilamente e foi positivo verificar que os alunos ganharam uma consciência crítica sobre os seus trabalhos, afirmando que deveriam ter melhorado alguns aspetos, outros que deveriam optar por outro movimento e outros disseram que deveriam ter procurado mais referências por iniciativa própria.

Quanto aos questionários colocados na “galeria de arte” para participação da comunidade (Anexo III), todos foram preenchidos, verificando-se uma grande adesão por parte desta em contribuir para este estudo. As perguntas inseridas neste questionário fazem parte dos quatro blocos de perguntas referentes aos questionários sobre a cultura visual entregues à turma amostra do estudo.

A primeira e segunda perguntas tiveram como base duas imagens de duas esculturas de Soares dos Reis e foi questionado se reconheciam as esculturas e se sabiam quem era o seu autor. Na terceira pergunta, pretendia-se saber se quem estava a preencher os questionários (uma vez que estes eram anónimos) tinha por hábito visitar por iniciativa própria museus e galerias de arte. Estas três questões faziam parte do Bloco I.



Fig. 40 e 41 Esculturas de Soares dos Reis: *Flor Agreste* e *Sra. Inglesa*, que serviram de auxílio para as perguntas 1 e 2 dos questionários à comunidade educativa.

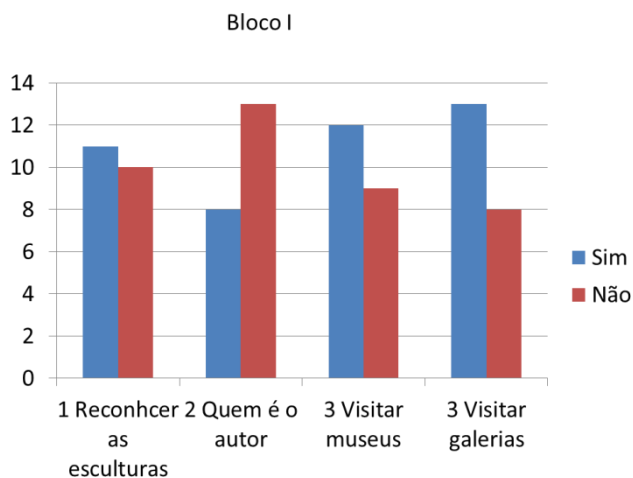


Gráfico 11 Análise das perguntas do Bloco I dos questionários preenchidos pela comunidade escolar.

Neste gráfico os intervenientes responderam, não em maioria, que reconheciam as esculturas, embora grande parte apontasse que só reconhecia a primeira imagem, mas no entanto uma parte desconhecia o seu autor. Quanto ao facto de visitarem museus e galerias de arte as respostas são semelhantes seja pela positiva seja pela negativa, estão quase 50% para cada lado.

As questões seguintes faziam parte do Bloco III e este bloco era constituído por três perguntas. Uma vez que a pergunta 1 e 3 têm uma componente fechada (a pergunta 1 depois tem a parte de desenvolvimento que será analisada posteriormente) a análise será feita em primeiro lugar por estas duas questões e depois pela pergunta 2 que é uma questão de múltipla escolha.

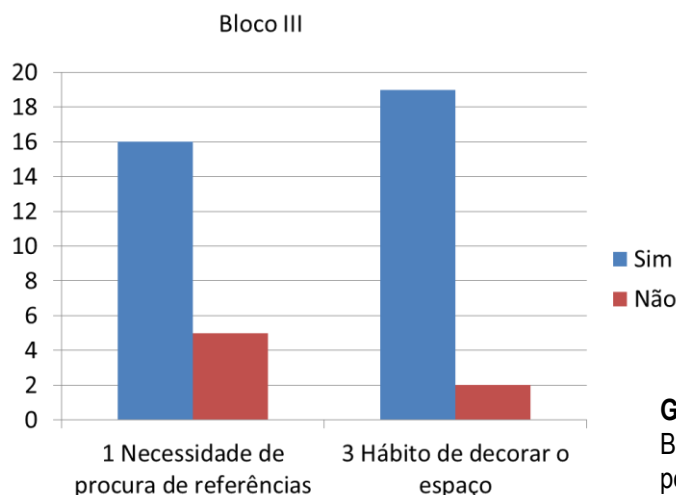


Gráfico 12 Análise das perguntas do Bloco III dos questionários preenchidos pela comunidade escolar. Perguntas 1 e 3.

Na pergunta 1 grande parte respondeu que sentia necessidade de procurar referências artísticas para a elaboração dos seus trabalhos. Quando questionados porquê, os que responderam a esta parte da pergunta justificaram que é uma boa maneira de encontrarem inspiração, aprender novas técnicas e que ao pesquisar novos artistas e observar diferentes tipos de obras de arte se educa o olhar.

Na pergunta 3 à exceção de duas pessoas que não responderam, todos indicaram que têm por hábito decorar o seu espaço com imagens.

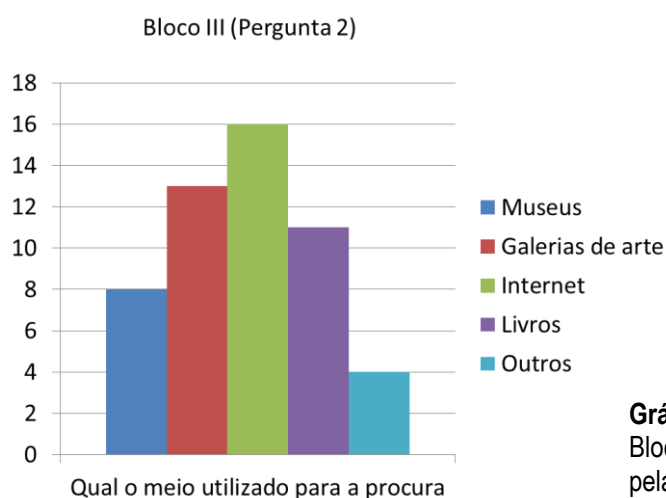


Gráfico 13 Análise das perguntas do Bloco III dos questionários preenchidos pela comunidade escolar. Pergunta 2.

Apesar de referirem que visitam museus e galerias de arte, o meio escolhido, maioritariamente, por natureza para as pesquisas de artistas ou referências culturais é a internet, em seguida galerias de arte, livros e museus.

2.4.5. Trabalhos dos alunos PES II

A avaliação dos trabalhos dos alunos mais uma vez foi realizada numa perspetiva qualitativa e foi sendo registada a sua evolução num quadro elaborado pela investigadora (Anexo XVIII).

O gráfico, abaixo representado, revela o segundo momento de avaliação, durante a implementação da segunda unidade de ensino, relativamente aos trabalhos gráficos dos alunos.

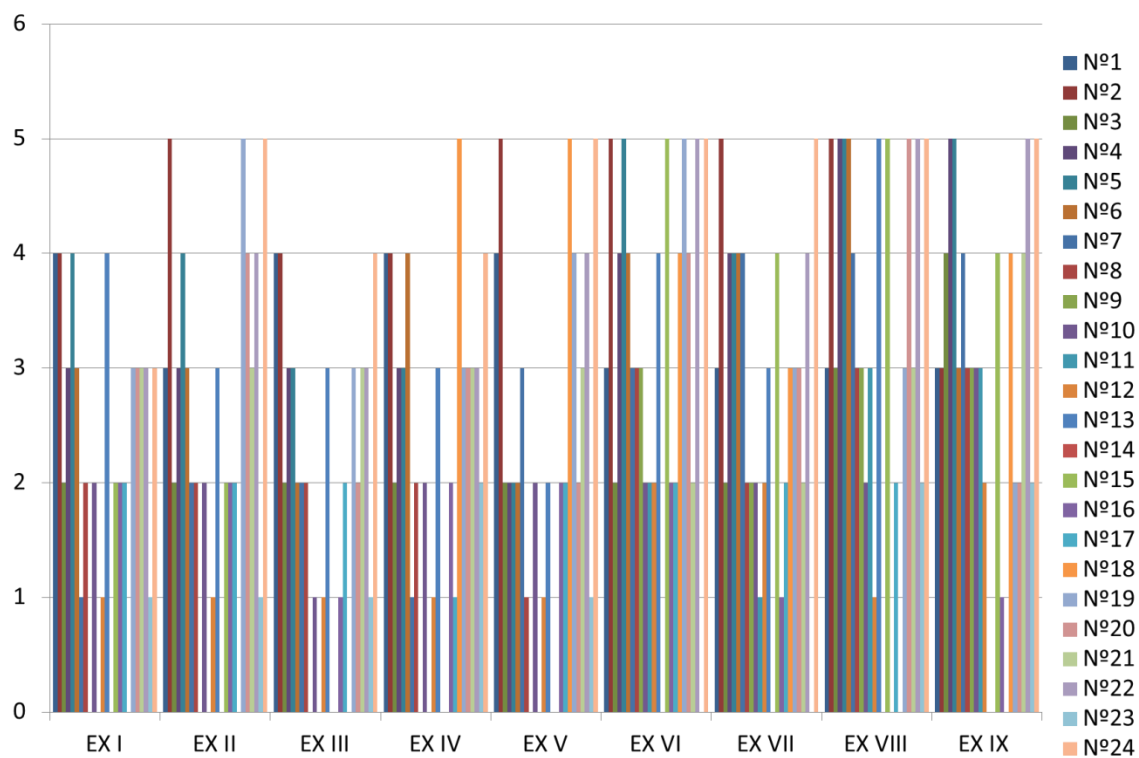


Gráfico 14 Segundo momento de avaliação dos trabalhos gráficos dos alunos durante a PES II.

Foi atribuído um número à nomenclatura qualitativa: 0 representa que o aluno faltou; 1 representa que o aluno teve Insuficiente; 2 representa que o aluno teve Suficiente; 3 representa que o aluno teve Bom; 4 representa que o aluno teve Muito Bom e 5 representa que o aluno teve Excelente. Em baixo no gráfico está descrito o número do exercício, que vai desde o Exercício I ao Exercício IX. As diferentes cores representam os números dos alunos. De referir que o aluno nº14 não se encontra representado no gráfico 14 apesar de lá constar o seu número.

Como é perceptível no gráfico 14 a média dos alunos ronda a classificação de Bom, Muito Bom e dois Excelentes, sendo atribuído nesta unidade dois Insuficientes. No entanto, estes dados relevam uma evolução em termos gráficos nos desenhos dos alunos comparativamente com a primeira unidade de ensino.

Entretanto, em termos de aproveitamento da turma classifica-se como Bom, mais uma vez, embora desta vez o número de alunos com Muito Bom e Excelente também tenham aumentado como se verifica no gráfico 15.

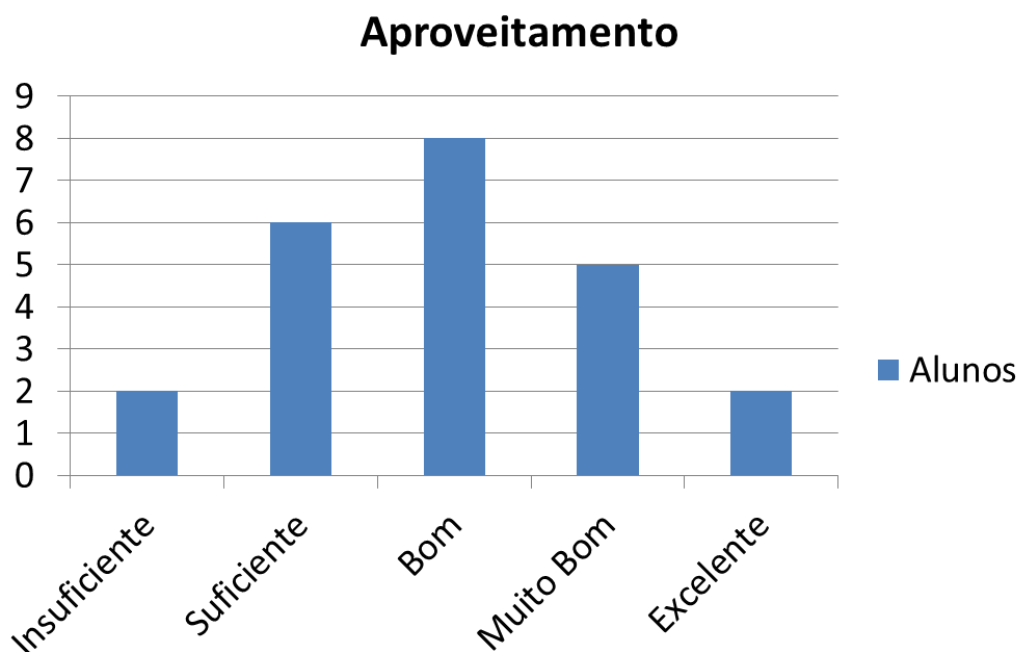


Gráfico 15 Aproveitamento da turma durante a unidade de ensino da PES II.

2.5. Conclusões Decorrentes do Estudo

Concluir um trabalho, seja qual for a sua índole, é sempre uma tarefa difícil, principalmente se se tiver a sensação que as últimas linhas possam ser tidas como “receitas”, capazes de alterar, ou pelo menos, trazer algo de novo à Educação.

Enquanto profissionais de ensino e após uma Prática de Ensino Supervisionada, aliada a esta investigação, acredita-se que investigar possibilita melhorar a prática pedagógica enquanto docentes. A investigação torna-se ainda mais significativa se a centrarmos em propósitos que representam as nossas preocupações. Assim, tomando como pressuposto esta ideia e refletindo sobre a mesma, passa-se a expor as breves conclusões desta investigação.

Os resultados obtidos nas páginas anteriores revelam a validade da hipótese definida no capítulo introdutório.

Durante este percurso foi implementado nos alunos o conceito de que as obras de arte, a sua visualização, nascem de uma atividade interativa entre quem observa e quem as realizou e que esta atividade vai despoletar novos olhares, novos pontos de vista sobre o mesmo fenómeno e que se os alunos souberem

interpretar o que vêm conseguem ser construtores de novas mensagens expressivas através da linguagem técnica do desenho.

Comparando os dois momentos em que esta pesquisa foi efetuada, no primeiro momento a mudança de comportamento não foi efetivamente visível, talvez fruto da imaturidade dos alunos da amostra, talvez fruto da falta de variação de estratégias. Esta condicionante deveu-se, provavelmente ao facto desta investigação, e da procura da observadora, estar numa fase inicial, mas o facto é que ao longo do tempo e no segundo momento deste estudo, esta mudança de comportamento foi notória nos alunos. Notório no sentido do seu discurso, nos seus trabalhos gráficos e na forma de observarem as imagens de obras de arte.

Esta observação sobre a mudança de comportamentos e assimilação de conceitos conclui-se através da interação em contextos reais, tal como a análise dos registos realizados e apresentados nos pontos anteriores. É verificável um grande crescimento ao nível da leitura de imagens de obras de arte e ao nível de uma maior necessidade de procura de referências para a realização dos trabalhos gráficos. A forma de observação de interpretação das obras de arte visualizadas em contexto educativo também evoluiu, conforme se verifica nos resultados dos questionários, os alunos da amostra assumiram uma postura mais crítica quanto ao que observavam e os seus comentários tinham uma maior base de sustentação, mostrando uma atitude mais ativa perante as aulas.

Assim, torna-se pertinente afirmar que a hipótese levantada neste estudo foi oportuna, revelando que se se promover junto dos alunos uma maior Cultura Visual e estes a compreenderem e souberem analisar, esta tem uma maior influência na sua expressividade. Os trabalhos dos alunos no segundo momento desta pesquisa assim o revelam e são exemplo.

III. Parte III | Comentários Finais

3.1. Limitações do Estudo

Este estudo decorreu em contexto educativo inserido na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I e II do segundo ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e como tal não foi obstatante de algumas limitações que o condicionaram.

Houve uma constante preocupação para que todo o processo decorresse com o máximo rigor concetual e metodológico, contudo a subjetividade está inerente a um estudo com estas características, qualitativo, uma vez que a observadora esteve em contato com a realidade e a amostra a estudar.

O fator observação participante não pode deixar de ser apontado como uma limitação dentro de um certo ponto de vista, pois por vezes as inferências na hermética são inevitáveis, no entanto outros fatores se levantam, como a questão da limitação de tempo para o estudo. Como antes fora referido, este estudo este inserido num contexto particular como é o da Prática de Ensino Supervisionada e que teve a duração de dois semestres, e efetivamente este tempo foi curto para o estudo que se pretendia desenvolver. Outro fator foi o facto de a amostra ser relativamente reduzida e de não ter havido a possibilidade de troca de turmas para se verificar a hipótese levantada noutra contexto.

Apesar destas limitações outra se impôs, a diversidade de estratégias, ou seja, num primeiro momento o estudo ainda estava em fase embrionária e as orientações quanto à matéria a estudar eram imprecisas o que dificultou a criação e diversificação de estratégias de ensino para se poder verificar ma mudança de comportamento quanto à necessidade da Cultura Visual para a expressividade dos desenhos dos alunos. Mais tarde, na segunda fase do estudo, já houve um maior rigor e preparação prévia de estratégias e recursos para se poder comprovar se a mudança ocorreu, contudo muito mais poderia ser produzido, como por exemplo: a criação de uma maior dinâmica entre os alunos e a comunidade educativa em termos expositivos, a criação de projetos de grupo, o desenvolvimento de visitas de estudo a museus e galerias de arte. Toda esta troca de informação e partilha de saberes iria com certeza aumentar a Cultura Visual dos alunos e daí a análise de informações seria mais completa e mais precisa.

Devido a todas estas condicionantes e dada a complexidade da temática e do tamanho da amostra, não foi de todo possível desenvolver e implementar outras estratégias que mereciam ter sido criadas e aprofundadas.

3.2. Possibilidades de trabalho futuro

Com o intuito de alargar o conhecimento, existe a vontade e o estímulo de continuar a procura de respostas para a hipótese levantada, assim neste capítulo deixar-se-á a possibilidade de continuar essa busca por outras e novas possibilidades de estudo.

Neste relatório, mais que fechar um ciclo denota-se a vontade de esboçar ideias e levantar questões e hipóteses para futuros projetos relacionados com a temática, que por si só é complexa e vasta. São deixados muitos espaços abertos, uma vez que a investigação-ação é um processo inacabado, suscita-se assim o alargamento a novos ciclos de estudo.

Seria interessante alargar as amostras de estudo, o tempo que a este está destinado, a criação de diferentes estratégias e instrumentos de análise, o confronto de diferentes contextos, nomeadamente toda a comunidade educativa, a família e as comunidades envolventes da área e outras áreas diferentes das artes visuais. A criação de uma interação entre espaços e comunidades seria de todo uma mais-valia para futuros estudos, deixando este o caminho aberto para estas novas possibilidades.

3.3. Considerações finais

Este estudo não teve a pretensão de retirar ilações conclusivas ou generalistas face à temática envolvida, até porque se viu envolvido num contexto específico educacional, serviu antes para orientação a outros estudos, no fundo um abrir caminho a novas investigações educativas no âmbito da Educação Artística.

Seria prematuro da minha parte fazer uma extensa conclusão sobre os resultados obtidos e generalizá-los para outros contextos educativos dado que esta investigação acarretou consigo diversas limitações, no entanto ajudou-me a aprofundar um tema que fui ganhando convicção desde a primeira vez que tive em contacto com a amostra do estudo: a falta de Cultura Visual dos alunos. Esta lacuna acabava por ter implicações na compreensão das propostas e na concretização das mesmas por parte dos alunos. Verificada esta lacuna e considerando-a essencial para o crescimento e desenvolvimento cognitivo dos alunos na área das artes comecei a pesquisar literatura sobre o tema e a certeza de que era necessário preencher este vazio foi crescendo.

A oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada foi fundamental para o aprofundamento desta temática que tanto me inquietava, e assim verificar se as minhas dúvidas tinham fundamento e se, de facto, a visualização de imagens de obras de arte iria contribuir para o aumento da Cultura Visual dos alunos e

despoletar neles competências para saberem ler e interpretar imagens, aumentando assim as suas capacidades expressivas na representação do mundo que os rodeia.

Tendo por base a minha problemática procurei sempre proporcionar aos alunos uma aprendizagem sequencial, sem nunca esquecer que esta deveria estar de acordo com o programa da disciplina de Desenho A, onde estes fossem “invadidos” por uma série de imagens de obras de arte que estavam de acordo com a temática que eu ia abordar. Aquando a visualização destas imagens foi sempre pedido aos alunos que as comentassem e as descrevessem desenvolvendo e apurando, assim, o seu espírito crítico e que percebessem que a visualização de imagens não é algo objetivo, pois está de acordo com as vivências e história social de cada um o que resultaria numa série de interpretações diferentes por parte de cada aluno.

Estas interpretações diferentes de cada aluno acabaram por ser reconhecidas por minha parte como uma riqueza cultural que contribuiu para uma proliferação de linguagens diferentes dentro do mesmo campo, aumentando e estimulando a imaginação e a criatividade dos alunos e a interação destes com os seus pares.

O desenvolvimento deste permitiu-me verificar as dificuldades dos alunos nesta matéria e a adquirir uma maior consciência do ato de ensinar, da responsabilidade que o professor tem na formação e desenvolvimento de cidadãos conscientes do seu meio e que reconheçam a sua cultura e a cultura de outros tempos e espaços. Permitiu-me entender a necessidade de mostrar referências culturais aos alunos na medida em que estes consigam perceber de onde vêm e para onde caminham em termos de linguagens e técnicas artísticas, a necessidade de lhes fazer entender que observar uma obra de arte não é meramente olhar, mas sim ver, interpretar o que lá está, a mensagem deixada pelo autor, pois a arte não é passiva, mas antes interventiva e que observar é uma ação do pensamento, uma atividade mental que nos transporta para o lugar dos sentimentos.

Não foi um caminho fácil, como os resultados o demonstram, mas como todos os outros, é nas adversidades que o desafio se torna maior e este foi claramente um grande desafio para mim a todos os níveis, como pessoa que está sempre e em constante aprendizagem, como profissional e enquanto agente educativo de jovens cidadãos, para que estes sejam ativos artisticamente perante a sociedade.

3.4 Comunicações apresentadas no âmbito desta investigação

Comunicação oral intitulada “Cultura Visual na Representação Expressiva do Desenho” no âmbito do projeto “Teacher Education Review and Update of Curriculum” (TEREC) integrado na sessão “Apresentação de trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de alunos do

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º CEB e no Ensino Secundário” coordenada por Teresa Bettencourt. Comunicação apresentada a 22 de Maio de 2012 no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Anexo XIX).

Referências Bibliográficas

Andrade, L.C. (2005). *O Desenho como Expressão no Aprendizado Infantil: Caminhos e Possibilidades*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

Arnheim, R. (1997). *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Editora Afiliada (11ª edição).

Azevedo, A. L. N. C. (2009). *A afirmação do Desenho desde a segunda metade do Séc. XX*. Mestrado em Educação Artística. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.

Berger, J. (2004). *Modos de ver*. Londres: Editorial Gustavo Gili.

Caja, J.; Berrocal, M.; Fernández, J.C.; Fosati, A.; González, J.M.; Moreno, F.M.; Segurado, B. (2001). *La Educacion Visual y Plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó.

Caprio, M. (2007). *A Capacidade de Armazenamento na Memória de Trabalho de Estímulos Definidos pela Conjugação de Características Visuais e Auditivas*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Calabrese, O. (1993). *Como se lê uma obra de arte*. Lisboa: Edições 70.

Cidade, D. M. (2007). *Desenho de observação: Uma reflexão sobre o Ensino do Desenho na Formação do Arquiteto na Era da Informatização*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Arquitetura.

Chilvers, I. (1990). *Diccionario De Arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Maia: Temas e Debates.

Eisner, E. E. (2008). *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação?* Estados Unidos: Stanford University.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Huyghe, R. (1998). *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.

- Ferreira, A. (2007). *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Francastel, P. (1983). *Imagem, Visão e Imaginação*. Lisboa: edições 70~
- Fróis, J.P. (2009). *Dialog on Visual Culture and Education for the XXI Century. An Interview With Professor Paul Duncum*. Lisbon: Faculty of Fine Arts. University of Lisbon.
- Neves, E. A. (2010). *A Criança, o Desenho e a Expressividade Infantil*. Brasil: Aparecida de Goiânia. Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser.
- Oliveira, I. M. H. G. (2009). *Criatividade e mudança: Promoção da capacidade, competência e atitude criativa*. Tese de Doutoramento em Ciências e Tecnologias da Comunicação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Ramos, Artur, et al (2001). *Desenho A 10ºano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. (2005). *A Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, L., et al (2010). *Desenho, criação e consciência*. Porto: Books on Demand.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão (Cadernos didáticos | Série Supervisão I)*. Aveiro: Centro de investigação didática e tecnologia. Universidade de Aveiro.
- Silva, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística. "Entre Sila e Caribdes"*. Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes.
- Silva, J. H. P., Calado, M. (2005). *Dicionário de termos de arte e arquitetura*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Sousa, M.M. (2006). *Leitura de imagens na sala de aula. Relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudo*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertez.

Unesco (2006) *Roteiro para a Educação artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Legislação

Decreto-Lei nº46/86, de 14 de Outubro de 1986: Lei de bases do sistema educativo

Decreto-Lei 74/204 de 26 de Março de 2004: Revisão Curricular do Ensino Secundário.

Webgrafia

Convergências. Revista de Investigação e Ensino das Artes. *Como se produz aprendizagem artística*.
<http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/31> (acedido em 09.03.2012)

Costa, M. *Redescobrimentos – A Importância da Cultura Visual na Educação*
http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=71 (acedido em 04.11.2011)

Currículo Nacional do Ensino Básico: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (acedido em 10.01.2011)

Dicionário da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/dlpo/> (acedido em 27.04.2012)

Dondis, D.A. *Sintaxe da Linguagem Visual*.
http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf (acedido a 24.11.2011)

Escola Artística de Soares dos Reis: <https://www.essr.net/> (acedido em 05.12.2011).

Fernandes, A.M. *A investigação – acção como metodologia*:
http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (acedido em 27.01.2012)

Galvão, I. *O Desenho na Pré- Escola: O Olhar e as expectativas do professor.*

<http://pt.scribd.com/doc/507243/desenho-infantil> (acedido em 10.05.2012)

Gradissimo, M., Caetano, A. *O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. A obra de arte como um caminho para uma literacia.*

<http://pt.scribd.com/doc/46692586/Literacia-Obra-de-Arte> (acedido em 29.03.2012)

GrupPELLI, L. *Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte.* <http://pt.scribd.com/doc/43664690/Cultura-Visual> (acedido em 28.01.2012)

Freire, P. *A Educação Libertadora:*

http://andreacabral.multiply.com/reviews/item/1?&show_interstitial=1&u=%2Freviews%2Fitem

(acedido em 04.01.2012)

Roberto, A.N. (1999). *A Função do Desenho na Educação.* S. Paulo: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências:

http://www.faac.unesp.br/posgraduacao/design/docs/Textos_Alcarria/Tese_RobertoAlcarria.pdf

(acedido em 05.02.2012)

Saboia, 2010, *Prática Pedagógica em Artes Visuais: elo perdido entre a Educação e a Imagem:*

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F23064005%2F246885825%2Fname%2FUNKNOWN_PARAMETER_VALUE&ei=jHh9UP_aCcGHhQfwhYDYDw&usq=AFQjCNEsKmG2udNTi-_JzERDJ39uqal4g

(acedido em 04.11.2011)

Sardelich, M. E. *Leitura de imagens, Cultura visual e Prática educativa.*

<http://pt.scribd.com/doc/76826492/60489095-Leitura-de-Imagens-Cultura-Visual-e-Pratica-Educativa>

(acedido em 27.11.2011)

7 Things you Should Know About Visual Information

<http://ocio.osu.edu/elearning/toolbox/brief/visual-information/7-things-you-should-know-about-visual-information/> (acedido em 06.10.2011)

Recursos Didáticos

Souza, D. N. (2011). *Métodos Quantitativos e Qualitativos em Educação.* Aveiro: Universidade de Aveiro. PDF.

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro