



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional de Braga

Crescer pelo desenho

As capacidades expressivas do desenho como ferramenta
possibilitadora desta educação

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do
Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do **Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Pedro Miguel Miranda Falcão



FACULDADE DE FILOSOFIA

JULHO DE 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional de Braga

Crescer pelo desenho

As capacidades expressivas do desenho como ferramenta
possibilitadora desta educação

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do Grau de Mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3º**
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Local do Estágio: **Instituto Nun'Alvres**

Pedro Miguel Miranda Falcão

Sob a Orientação da Prof^ª Doutora

Helena Palhinha



FACULDADE DE FILOSOFIA

JULHO DE 2013

Agradecimentos:

Durante a elaboração deste Relatório de Estágio foi fundamental o apoio recebido pelos colegas do Instituto Nun'Alvres onde a intervenção pedagógica teve lugar. Agradeço de forma especial e, com muita estima, à professora Francisca Dias, pelo seu acolhimento, apoio e orientação nos aspetos pedagógicos deste estudo, também agradeço ao Excelentíssimo Diretor da Instituição, o Padre José Manuel Lopes por nos ter recebido com muito entusiasmo e atenção. Finalmente agradeço a toda a comunidade educativa que se interessou e apoiou as nossas atividades dentro da escola.

Resumo

Desde sempre, a arte foi questionadora e interventiva na história, teve um papel de intérprete mas também de crítica, expressou as inquietações mais profundas e inspirou mudanças pessoais e sociais. Esta mesma capacidade da arte intervir ou manifestar o “algo mais” de cada um de nós aponta para a pertinência de a relacionar com a educação em valores. Acreditamos ser uma das formas mais profundas e eficazes de trabalhar aquilo que cada ser humano considera de mais valioso para si mesmo: os seus valores. Questionamos sobre que mecanismos o ensino artístico possui para trabalhar com os alunos os valores que os rodeiam e que eles, criticamente, devem assumir ou rejeitar. Colocamos, como hipótese de partida, as capacidades expressivas do desenho como ferramenta possibilitadora desta educação. O nosso objetivo final é aferir, numa abordagem qualitativa, se os alunos manifestam uma interpretação diferente, sobre um dilema moral, após desenhar expressivamente essa situação.

Abstract

Since ancient times, art has been interventive in history, had a role as an interpreter but also of criticism, voiced concerns and inspired deeper personal and social change. This same capacity of art to intervene or express "something more" of each one of us points to the relevance of the relationship with the education of values. We are convinced that art is one of the deepest and most effective ways of working that which every human being considers valuable to himself: his values. We asked about which mechanism artistic education has to use to develop with students the values that surrounds them and that they critically should assume or reject. We choose as starting hypothesis, the expressive capabilities of drawing as a tool enabler of this education. Our ultimate goal is to assess, in a qualitative approach, if students express a different interpretation of a moral dilemma after draw expressively this situation.

Índice

Índices.....	05
Introdução.....	08
1. A Arte e a Formação Humana.....	10
2. Educar através da Expressão.....	16
2.1 Contributos da Criatividade para a Aprendizagem.....	18
2.2 Educação artística, Art Education e educação expressiva.....	20
3. O Desenho.....	23
3.1 Definição.....	23
3.2 O Desenho expressivo.....	24
3.2.1 Autonomia do desenho expressivo.....	26
3.2.2 Componentes do desenho.....	27
4. Contributos do Desenho para uma Pedagogia dos valores.....	30
5. Aplicação Metodológica.....	33
5.1 Definição do grupo alvo da intervenção e sua caracterização.....	33
5.2 Caracterização da Instituição Educativa.....	35
5.3 A disciplina de Educação Visual.....	38
5.4 Estrutura da intervenção pedagógica, instrumentos de recolha de dados: caracterização e elaboração dos critérios e indicadores de apreciação e validação...	39
5.4.1 Instrumentos de recolha de dados.....	39
5.4.2 Estrutura da intervenção pedagógica.....	41
5.4.3 Categorias de análise e validação dos resultados.....	47
6 Análise dos resultados e confronto teórico.....	50
6.1 Quanto à presença de vocabulário emocional nos textos dos alunos.....	50
6.2 Alteração do julgamento moral sobre as personagens.....	56
6.3 Alteração da posição moral pessoal do aluno.....	62
6.4 Referência ao desenho expressivo.....	67
6.5 Manifestação da personalização das emoções.....	70
6.6 Síntese da análise.....	71
Conclusão.....	74
Bibliografia.....	77
Anexos	79

Índice de tabelas e imagens

Tabelas:

Tabela esquemática da Intervenção pedagógica	39
Tabela desenvolvida da Intervenção pedagógica.....	41
Tabela de Julgamento da atitude do Sr. João	57
Tabela comparativa dos julgamentos das personagens entre fases.....	57

Imagens:

Aluno 02 - Fase do desenho	51
Aluno 01 - Fase do desenho	54
Aluno 18 - Fase do desenho	55
Aluno 05 - Fase do desenho	58
Aluno 07- Fase do desenho	60
Aluno 22 – Fase do desenho.....	61
Aluno 10 – Fase do desenho.....	62
Aluno 06 – Fase do desenho.....	64
Aluno 13 – Fase do desenho.....	65

Índice de Anexos

Anexo 1 – Tabela comparativa dos dados entre fases da intervenção.....	80
Anexo 2 – Presença de vocabulário emocional.....	102
Anexo 3 – Alteração do julgamento moral sobre as personagens.....	110
Anexo 4 – Alteração da posição moral pessoal.....	114
Anexo 5 – Referência ao desenho expressivo.....	118
Anexo 6 – Personalização das emoções.....	120

Introdução

A inquietação de unir, dentro da reflexão educativa que vou desenvolvendo, os valores com o ensino artístico não é nova. Sendo licenciado, por um lado em Ciências Religiosas e, por outro, em Artes Plásticas, sempre senti um apelo muito pessoal a interagir estes dois mundos. Vi-me, durante o estágio, inserido numa instituição educativa particular onde a identidade de escola é um elemento estruturador das pedagogias aplicadas. Surgiu-me então, como premente, a questão da transversalidade dos valores próprios do Instituto Nun'Alvres nas diferentes áreas disciplinares. Os valores humanos e cristãos do Colégio dão sentido, segundo a própria instituição, à sua existência e ao sentimento de missão que se respira entre um grande número de educadores que aí trabalham. Como então se refletem estes valores no ensino artístico? Surge uma questão de fundo mais pertinente para o mestrado que cursamos: Tem a educação através da arte uma especificidade particular para se poder afirmar como essencial para a formação humana da juventude? Questão pertinente se observarmos o declínio das áreas artísticas no número de horas semanais nas escolas públicas. Esta formação à qual nos referimos supera os aspectos técnicos das áreas artísticas, vai mais longe. Questiona o papel da arte na vida do ser humano. Desde sempre ela foi questionadora e interventiva na história, teve um papel de intérprete mas também de crítica, expressou as inquietações mais profundas e inspirou mudanças pessoais e sociais. Esta mesma capacidade da arte intervir ou manifestar o “algo mais” de cada um nós aponta para a pertinência de a relacionar com a educação em valores. Não a considerámos mais uma área disciplinar onde os valores de certa instituição devem aparecer, mas sim uma das formas mais profundas e eficazes de trabalhar aquilo que cada ser humano considera de valioso para si mesmo. Os seus valores.

Queremos entender como isso é possível, que mecanismos o ensino artístico possui para trabalhar com os alunos os valores que os rodeiam e que eles, criticamente, devem assumir ou rejeitar. Colocamos, como hipótese de partida, as capacidades expressivas da arte como ferramenta possibilitadora desta educação.

Seria muito ambicioso pretender, no contexto do nosso mestrado, abordar a arte no seu todo, por essa razão devemos operacionalizar, com os alunos, a área artística de uma forma mais dirigida e compartimentada. Concentramo-nos então no desenho, base e sustento das artes plásticas, setor vertebral dentro da família das artes. É através deste que a criança se inicia na expressão plástica e, por isso mesmo, possui com ele uma familiaridade que nos

permite trabalhar nas aulas disponíveis no estágio pedagógico. O nosso objetivo, dentro da investigação sobre as potencialidades da arte na educação de valores, é aferir se, através do desenho, a interpretação dos valores, que os alunos manifestam sobre um dilema moral, se altera depois de desenhar essa situação. Queremos, com isto, estabelecer um primeiro passo nesta relação desenho/valor, e a nossa ambição, tendo em conta o quadro de ação estabelecido pelos Regulamentos do presente Mestrado, está em reconhecer que a prática expressiva mantém um vínculo com o pensamento moral. Este vínculo será reconhecido na medida em que se verificar alteração da interpretação dos valores antes e após a prática do desenho. Abstemo-nos de qualquer julgamento sobre a qualidade deste pensamento, nem reunimos, no presente quadro que referimos, condições para o fazer. Esperamos que iniciativas que se debruçam sobre esta questão possam se desenvolver no futuro revelando a força que a arte exerce tanto sobre a nossa educação como sobre o pensamento valorativo.

1. A Arte e a Formação Humana

De entre as questões mais prementes que surgem no contexto do tema do nosso relatório, surge a relacionada com a possibilidade da arte somar funções além da artística. Perguntamos se é legítimo pedir que a arte se transforme em ferramenta para responder a outros propósitos que não os inerentes à sua natureza. Durante o século XX existiu uma oposição entre a ideia de que a atividade artística deve estar ao serviço de objetivos, narrativas e valores precisos, como foi a sua função durante séculos, e a da arte como atividade libertadora ligada ao instinto. Os artistas, após a I Guerra Mundial, tiveram a experiência de ver as ditaduras europeias a confinarem a arte a um processo mais figurativo e acessível às massas, com o intuito de construir uma imagem mais positiva de si mesmas. As décadas seguintes supuseram, no meio da prática artística, que a libertação da arte cumprir-se-ia numa valorização do instinto, mais experiencial, menos reflexiva e afastada de programas coletivos. No entanto, a expressão individual, vista como o único horizonte possível, é causadora de uma individualização excessiva por parte do artista e depressa conduz a uma falta de capacidade interpretativa da sociedade e ao consequente “risco de se perder mais profundamente(...) se a sua obra só nos desvela um mundo não identificável” (Dufrenne, 1981, p. 227). Falamos da alienação da arte por si mesma. Não é de estranhar que tenham surgido fenómenos como a pop art que, mesmo sem construir narrativas, tentou reconduzir a experiência artística a lugares comuns de possível leitura coletiva. A mudança operada neste processo de coletivização secular, seguida de uma individualização e consequente regresso a aceitar o papel social da arte, esteve no reconhecimento da própria autonomia da arte. Mesmo quando procura comunicar algo ela não é serva da mensagem que carrega. Ela constitui-se como uma experiência e não como um discurso, no entanto, devemos reconhecer que, em qualquer circunstância, a arte também comunica. A questão de importância para o nosso trabalho é saber se esta capacidade experiencial e a sua vertente comunicativa podem aliar esforços para potenciar a formação da personalidade. De que forma uma experiência artística pode ser aliada de um programa educativo e aos interesses de uma sociedade que quer para si mesma relações mais humanas ao nível dos valores?

O professor Alfonso López Quintás é um dos autores que considera a arte como uma atividade possibilitadora da formação da personalidade. Para o nosso trabalho consideramos importante esclarecer o seu ponto de vista, pois vamos assumi-lo como essencial na fundamentação da nossa prática posterior: a arte é um meio privilegiado de

formação humana, especialmente a nível dos valores. É necessário então, segundo ele, esclarecer as leis internas da relação que todos podemos ter com a arte para compreender assim a decisiva importância que tem para o ser humano:

No sólo los grandes cultivadores de la experiencia estética están en condiciones de sacar partido a ésta en orden a la configuración cabal de su personalidad. Todos podemos beneficiarnos, en no escasa medida, de las posibilidades que nos ofrece tal experiencia en orden a clarificar por dentro las leyes de nuestro desarrollo personal. Y conocer estas leyes o constantes es decisivo para nuestra formación humana (1993, p.21).

O autor aponta para o facto de que o ser humano desenvolve-se numa dinâmica relacional, criando vínculos com tudo o que o rodeia. Esse desenvolvimento nasce das respostas que o homem dá aos estímulos do ambiente (entendendo “ambiente” por múltiplas realidades: família, escola, aldeia, paisagem, tradição, amizades, cultura, biologia...) e à acção inversa, da transformação humana do mundo onde está inserido. López Quintás fala de um “campo de jogo” (1993) onde o homem e a realidade circundante sofrem de uma influência mútua. Para ele o homem é:

un ser «ambital», destinado a desarrollarse mediante la fundación constante de relaciones de encuentro o campos de juego (1993, p. 24).

As possibilidades de relação não surgem unicamente, portanto, entre relações humanas, mas também com os objetos que nos possibilitam entrar em “jogo” com eles:

Al entrar en juego con el piano, éste deja de estar fuera de mí; se une conmigo en un mismo campo de juego: el campo de juego artístico que es la obra interpretada (1993, p.25).

A música que é interpretada por um músico através do seu piano tem um impacto em nós, apenas possível, pela presença deste instrumento. O próprio resultado final não existiria da mesma forma e com o mesmo efeito no ouvinte se interpretado por um instrumento diferente. Cabe dizer então que a iniciativa não cabe só ao homem, os objetos também têm certa iniciativa. Esta está presente nas suas características próprias que influenciam o músico, no caso de um instrumento musical, e possibilitam a consequente inspiração. Qualquer composição de uma obra artística é feita com base nas respostas que os materiais e ferramentas disponíveis sugerem ao artista. A leveza do barro impele o escultor a provocar movimentos leves estes impõem uma certa sensibilidade no resultado final. A força tonal cria impactos emocionais no pintor e sugere-lhe a estrutura pictórica futura do quadro. Porque alguns objetos não são meros objetos Quintás avisa:

Las realidades que no son meros objetos nos ofrecen posibilidades de juego, es decir, posibilidades para actuar de manera creativa, y, en cuanto nos las ofrecen, tienen cierta iniciativa, y merecen un trato respetuoso. Si no las respetamos, las rebajamos de condición, las tomamos como meros objetos, y con ello nos cerramos a las posibilidades que nos ofrecen y anulamos toda posibilidad de conocerlas (1993, p.25).

As condições peculiares de um piano e as características da obra que nele é tocada criam com o músico um “âmbito” (QUINTÁS, 1993). Esta é uma designação que o autor encontrou para todas as realidades que, sendo susceptíveis de serem manipuladas oferecem possibilidades de realização de projetos criativos. Estes âmbitos transcendem os objetos em si e abrem o ser humano a outras realidades:

Um ejemplar de un libro, por ser material, pesa, está circunscrito a unos límites, es susceptible de manejo, puede deteriorarse. Pero, en cuanto obra literária, nos abre a divesos horizontes de vida, plasma procesos, expresa sentimientos, incentiva la imaginación, transmite conocimientos... En una palabra, es fuente de posibilidades y origen de iniciativas. Constituye todo un ámbito de realidad (1993, p.26).

Assim, em toda a arte, é pretendida a superação da realidade objetiva para entrar nos âmbitos que transporta. No entanto, estes âmbitos só são possíveis através de objetos que, em si mesmos, os contêm. Poderíamos dizer que as obras artísticas capazes de transportar âmbitos intensificam o nosso olhar para as realidades que nos envolvem.

A reflexão que estamos a fazer é importante para o intuito de formar em valores uma vez que, esta formação, aponta para a hierarquização das realidades que nos rodeiam atribuindo maior importância a umas e menor a outras, situando a relação que estas têm conosco na grande trama da vida. Este processo é desenvolvido sobretudo através do nosso sistema emocional. Daniel Goleman (1998), no seu livro “A inteligência emocional” afirma que as emoções orientam os nossos discernimentos em vista à tomada de decisões. Este autor conclui, neste âmbito, que antes de pensarmos com o raciocínio lógico sobre uma questão já o nosso sistema afetivo interveio e escolheu uma solução. Isto é, nenhuma opção pode ser tomada sem que pesemos variantes de significado e de importância afetiva, por esta razão devemos ter em conta o peso emocional das diferentes alternativas que dispomos para agir. É neste contexto que implicamos a arte, pois esta desenvolve a nossa experiência emocional e potencia a visão valorativa da vida a partir da sua capacidade de intensificar o sentimento que desenvolvemos sobre a nossa realidade.

E eis que a identificação de qualquer valor implica uma atitude que supere os interesses meramente pessoais pois as realidades têm valor não só pela utilidade que

reconhecemos nelas. Podemos verificar que os valores mais altos e pelos quais regemos a vida, tal como o amor, liberdade, responsabilidade... exigem de nós uma gratuidade na atitude perante os mesmos. Quintás (1993) aponta para a falta deste *desinteresse* pessoal como causador da ausência de uma formação em valores correta e aponta a arte como meio para a recuperar. Para ele o “interesse” mostra-se como forma de domínio, as coisas estão fora de nós, somos distintos a elas e temos a tendência a dominá-las para os nossos propósitos. Surge então a ideia errónea que se, em vez de as possuir, nos tentarmos unir às realidades que nos circundam, perdemos liberdade uma vez que o respeito por elas impõe condições, alienamo-nos em realidades ontologicamente menos valiosas do que nós. Aponta então para uma consequência negativa que considera fundamental: somos tentados a criar binómios antagónicos:

Dominar e poseer sólo son posibles a objetos. Y los objetos se hallan inevitablemente fuera del hombre; no pueden nunca llegar a serle íntimos. He ahí por qué profunda razón la actitud posesiva y dominadora nos induce a estimar que los esquemas *aquí-allí, dentro-fuera, interior-exterior, independencia-vinculación, libertad-norma, autonomía-heteronomía, autoafirmación-solidaridad* son siempre dilemas (1993, p.31).

Responde a este problema com a própria atividade criadora:

No alcanzamos a descubrir la gran clave de la formación humana: que la actividad creadora convierte tales esquemas em contrastes, pares de conceptos que se contraponen y complementan entre si (1993, p. 31).

Para superar estes dilemas e descobrir a sua complementariedade e, portanto, aproximar-nos mais profundamente de uma formação em valores não deformada pelo interesse, Quintás (1993) dá-nos alguns exemplos sumamente interessantes para o nosso trabalho, dos quais limitamo-nos a retirar o argumento de base: Dentro da atividade criadora, o binómio “liberdade-norma” é superado na arte pela própria dinâmica de construção artística. A inspiração exige liberdade interior para conseguir a frescura e vitalidade da obra, no entanto, a qualidade da mesma estará dependente do aprimoramento técnico que o artista alcança na sua construção. Esta técnica obedece sempre a normas que, tendo naturezas mais rígidas ou flexíveis respeitam os materiais utilizados assim como as ferramentas idóneas. Uma das grandes experiências de criação artística é precisamente experimentar a liberdade que outorga o domínio das regras para ser capaz de alcançar um aprofundamento espiritual através do objeto. Repare-se que não se trata de alcançar simplesmente a criação de um objeto funcional, tal como o faria um carpinteiro ou um serralheiro, mas sim criar, através de normas, um âmbito que possa transcender a nossa

visão materialista e transportar-nos para uma experiência real de liberdade. Nesta dinâmica podemos ter a experiência de ser autónomos e ao mesmo tempo depender de outros. O binómio “autonomía-heteronomía” é compreendido quando percebemos que as obras de arte anteriores a nós não são impedimento à nossa individualidade criativa, pelo contrário, a criatividade funciona na medida em que existe relação com a realidade que nos circunda, uma relação de encontro e mútua transformação, como já referimos. Eu torno-me mais autónomo como pessoa na medida em que sou consciente das minhas capacidades e da minha influência no ambiente. Mas essa percepção já me é dada pelo próprio ambiente que me ajudou a formar. Na experiência artística não existe criativo que trabalhe independentemente da arte anterior a ele, esta é o impulso e a base de lançamento para a futura inspiração e futuras obras. O artista é mais autónomo na medida que incorpora as conquistas alcançadas antes dele. O pintor contemporâneo possui um leque de soluções, aplicadas noutras obras, vastíssimo para alcançar aquele sentimento muito próprio que carrega dentro de si e que se esforça por exteriorizar numa pintura. Podemos pensar também em como a experiência de solidariedade está presente nesta dinâmica até aqui descrita. Um cantor expressa a sua liberdade e autonomia num canto a várias vozes, segue umas normas que o ajudam a expressar-se melhor e quando cria, com esse canto, uma harmonía junto de outros, surge uma experiência que alcança cada um dos artistas mas supera a mera individualidade. O resultado final não é possível de outro modo, o impacto final nos ouvintes só existe por essa solidariedade, que a partir de uma expressão da liberdade pessoal cria uma expressão de um corpo social. Uma expressão que falando do espírito humano fala dele em grupo, aumentando o potencial emotivo e a compreensão que o ouvinte tem do próprio ser humano.

Esta integração dos valores acima indicados é meramente um exemplo das potencialidades do trabalho criativo para a formação pessoal. O resultado procura sempre ir de encontro a uma unificação da pessoa a partir da sua interioridade. Trabalhar desta forma exige:

apertura a los seres del entorno, voluntad de colaboración y diálogo, veracidad, magnanimidad, capacidad de escuchar la apelación de los valores y responder positivamente a ella... Estas condiciones básicas de la actividad creativa arrancan de la actitud de generosidad (Quintás, 1993, p.48).

Para o autor não só a arte promove a compreensão dos valores e a sua unificação como afirma ser necessário viver valores como a generosidade para se ser criativo. Ser generoso implica querer construir e construir-se com a realidade que nos rodeia numa atitude de

interdependência. As interações que nos permitem receber informações e experiências funcionam se existe um fluxo mútuo das mesmas. Uma atitude contrária, de individualismo e afã de possuir, impede relacionar-nos com o ambiente, interagir com ele num sistema de mútua influência e, como consequência, não recebemos estímulos que permitem o desenvolvimento de uma criatividade própria. Para o autor a criatividade encontra a ética numa relação de necessidade mútua.

Mas como trabalhar a criatividade de forma a aprofundar valores éticos no contexto do ensino artístico? Vimos como a criatividade supõe previamente a ética e entre as duas permanece uma relação natural, no entanto pretendemos encetar um caminho inverso na união entre estas duas realidades: partir da criatividade plástica, em primeiro lugar, para desenvolver os valores posteriormente. Esta priorização é metodológica e pretende adequar-se a uma estrutura de planificação letiva, planificação esta que pode não ter objetivos finais artísticos, pode inclusivé pertencer a outra área disciplinar que procura no património das ferramentas artísticas um meio de educar em valores. A nossa hipótese está em incorporar o conceito de *expressão*, presente na atividade artística, como desencadeador de reflexão sobre a realidade na Educação Visual e para qualquer outra disciplina.

2. Educar através da Expressão

No seguimento do pensamento do professor Quintás surgem movimentos, dentro das pedagogias atuais, que procuram recuperar aquilo que consideram mais valioso, desde uma perspetiva educativa, no mundo da arte: a sua capacidade expressiva! A expressão supera o âmbito da arte mas também está contida nela, aliás como peça fundamental. Eisner (1972) descreve a expressão artística como “the sense of feeling that a visual object elicits” (p.71) e, no seguimento de Goleman (1998) afirma que esta característica das obras é a primeira a ser percebida pelo espetador, ou seja, antes de tratar analiticamente a forma ele “perceives the expressive character (...) and experiences the feelingful nature of the object” (p. 74). É esta capacidade emotiva que pretendemos alcançar, pois emoção e valor, como mencionamos anteriormente, estão intimamente relacionados. No entanto, temos que reconhecer que, ao considerar a função de educar em valores através da arte no ensino básico, compreendemos que a produção artística pelo aluno é ainda um horizonte pouco viável. Estes adolescentes estão numa fase de desenvolvimento onde é premente a necessidade de aprenderem a potenciar a sua expressividade pessoal mas também as técnicas plásticas disponíveis. Existe uma curva de aprendizagem que não permite produção de “arte”. Mas a manifestação da expressividade faz parte do confronto natural, que se dá no jovem, que tenta definir a sua personalidade e o seu lugar no mundo que lhe é possível viver. Expressar-se é uma necessidade para o ser humano, mesmo antes de aprender as linguagens da expressão como podem ser a literatura, música, dança, pintura e o desenho. No nosso ponto de vista, e para os alunos em causa, a arte pode ser uma meta e é, sem dúvida, uma referência, mas o desenvolvimento da expressão própria e de grupo é o caminho que permitirá ao aluno integrar as várias dimensões da sua personalidade com vista a alcançar a maturidade. Neste capítulo, e longe de qualquer intenção de instrumentalização, situamos a arte como estando ao serviço de um projeto educativo expressivo. Ela é referência ou mesmo inspiração para os alunos alcançarem níveis expressivos significativos, possibilitando também as ferramentas que lhe são próprias.

Posto isto queremos afirmar que o ser humano é, por natureza, um ser criativo. Embora coexistam muitas definições de criatividade optamos pela de Saunders (1984) por se aplicar, de uma forma muito pertinente, ao mundo das artes:

Por conseguinte, criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição

estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, defini-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram (p. 19).

Ser criativo implica utilizar intuição, razão e emoção para elaborar novas sínteses com os dados que já possuímos. Como podemos entrever, é uma ferramenta que nos permite usar o nosso património interno de forma a enfrentar novas situações que nos surjam. Esta é uma capacidade que não só nos é necessária como possibilita a nossa adaptação ao meio e às suas exigências sobre nós. Permite o desenvolvimento como pessoa e como parte de uma sociedade. Estas afirmações deveriam, no nosso entender, ser evidentes e consensuais. No entanto parece-nos que, na consciência do senso comum, a sensibilidade criativa, a intuição, a inteligência emocional, a empatia, entre outras capacidades humanas, estão aparentemente relegadas à prática exclusiva de alguns indivíduos considerados *talentosos*. Por outro lado, todos utilizamos produtos criativos, fruto de uma indústria ou artesanato, mas mesmo assim não aprendemos a expressar a nossa criatividade a nível pessoal e comunitário. Esta é, por si só, uma razão para repensar o papel da arte no sistema educativo. Queremos ampliar os horizontes do papel das expressões, da qual o desenho faz parte, no processo educativo, queremos dizer que não só devem estar presentes como são necessárias. Esta consciência de “necessidade” não é tão evidente pois “a Educação tem negligenciado o dom de compreender as coisas por intermédio dos sentidos” (Allessandrini, 2002, como citado em De Jesus, S., 2011, p. 65), é uma tarefa hodierna recuperar aquilo que os estímulos expressivos podem acrescentar se integrados num currículo escolar. A expressão é um canal da emoção e como De Jesus afirma:

Aprender, (sic) é também um processo que envolve numa relação muito dinâmica as dimensões emocional e cognitiva. Sem um vínculo emocional, a aprendizagem perde-se com o tempo, sem um significado relevante que lhe seja atribuído o saber desvanece-se e perde importância. É então na possibilidade de uso da criatividade, na estimulação de um tipo de pensamento divergente, flexível, aberto à novidade, resistente à frustração e à possibilidade de erro que o indivíduo vai construindo o seu estilo próprio de aprender (2011, p. 66).

O papel das emoções na formação humana é a capacidade de atribuir significado e importância ao que, de outro modo, não passaria de um conjunto de factos e saberes indistintos entre si. A mecanização do percurso escolar e o seu paradigma de acumulação de informação afasta o ser humano da sua inata capacidade de se apropriar criativamente da realidade e da conseqüente capacidade de a transformar. Quando a pessoa se desabitua de atribuir significado ao que faz e vive podem surgir sintomas que atribuímos, geralmente,

à vida moderna: mal-estar interno, insatisfação, ansiedade, falta de autoconhecimento, baixa auto-estima e perda do sentido da vida.

2.1 Contributos da Criatividade para a Aprendizagem

Partindo da premissa apresentada por Carl Rogers, Sofia de Jesus (2011) estabelece a relação entre aprendizagem e criatividade na sua expressão artística:

Carl Rogers (2009), afirmou que a criatividade e a motivação para se ser criativo advêm da tendência natural que a Pessoa tem para se auto-realizar e mobilizar o seu potencial, assim sendo, como podemos desvincular a aprendizagem de um processo criativo e expressivo? (p. 67).

Está em causa a possibilidade de cada um de nós ter a liberdade para se recriar durante a vida. Esta “recriação” torna possível a integração de novos dados e experiências numa adaptação progressiva à nossa individualidade, que é concreta e singular. A autora prosegue:

As diversas modalidades e formas de expressão, são uma via de excelência para que este processo tenha lugar. Pois através da expressão criativa e da liberdade expressiva, o sujeito estabelece um diálogo entre inconsciente e consciente, entre os seus mundos interno e externo o que favorece um contacto entre ambos, tornando assim possível, a tomada de consciência progressiva sobre as suas sensações, emoções, necessidades e capacidades (2011, p. 67).

De Jesus (2011), citando Paolo Knill (2009), chama a atenção para o papel que as artes podem ter ao exercer no sujeito “uma atitude de abertura ao inesperado e ao que surge da imaginação”(p. 68). Esta última funciona como ferramenta transformadora de tudo aquilo que captamos, de forma a que o que ouvimos e vemos ressoe dentro de nós permitindo-nos uma manipulação que explore o significado e alcance dessa mensagem. Através da expressão comunicamos aos outros esse mundo interior criando neles outras ressonâncias e adaptação criativa de significados.

Entende-se então também que Criar é comunicar, estabelecer vias de comunicação em diversos níveis, ideia esta que é reforçada por Ostrower quando afirma que ‘Toda a forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. Ela corresponde, ainda a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, reflectindo processos de crescimento e de maturação’ (2008) (De Jesus, 2011, p. 68).

Na perspectiva da autora, a linguagem expressiva cria um espaço intermédio entre nós mesmos e a realidade que apreendemos. É nesse espaço que se constrói uma relação

comunicativa do eu com os outros e com as coisas. Ela refere que, segundo Winnicott, as crianças criam, como parte de um processo normal, uma ilusão da realidade:

Este processo permite o desenvolvimento de representações mentais simbólicas, naquilo a que chamou de espaço transicional, o qual corresponde a um espaço onde a realidade interna e externa do sujeito se inter-relacionam e abrem espaço ao lúdico simbólico (De Jesus, 2011, p.69).

Neste contexto Klein (2006) defende que as produções que são resultado da imaginação criativa podem revelar de forma mais autêntica quem nós somos, por vezes melhor do que uma descrição direta de nós mesmos. Na sua área, da Art Therapy, o autor utiliza a arte porque:

Las artes plásticas permiten que las personas que se sienten mal puedan distanciarse de todo lo que les produce malestar objetivándolo y haciendo salir las formas que tienen dentro para poder trabajar con ellas (Klein, 2006, p. 23).

A arte não é utilizada, num contexto terapêutico, apenas como guia introspectivo do utente, mas como ferramenta que contribui para um tratamento progressivo de determinado problema psicológico. Existe nela uma força transformadora que, com o apoio de um mediador, o terapeuta, pode provocar mudanças reais no ser humano. Como a expressão contribui para uma maior fluidez emocional, graças ao derrube de defesas internas, permite uma outra qualidade de comunicação e, portanto, abre-se uma oportunidade de aumentar a compreensão de nós e do mundo. De Jesus (2011) considera que desta forma temos um acesso mais direto aos estímulos que recebemos. Ocorre então uma “desmistificação” (De Jesus, 2011, p. 70) dos acontecimentos pois, desta forma, podemos experimentá-los emocionalmente em primeira mão (por exemplo, na dramatização de um acontecimento por parte de um grupo de alunos) e já não só através da elaboração conceptual da linguagem verbal. Pensemos no campo da educação em valores e como a experiência de “colocar-se no lugar do outro” constitui uma estratégia básica de apreensão emocional de um bem e, por vezes a única forma de permitir a compreensão da realidade do “outro”. De Jesus ainda refere:

O diálogo que a pessoa estabelece consigo própria no decorrer da vivência expressiva, bem como o processo de dar uma nova forma a um determinado conteúdo, favorece o desenvolvimento gradual de uma mudança interna, à medida que este vá integrando a experiência. Gradualmente, esta vai traduzir-se também num momento de mudança externa, onde respostas antigas são ajustadas e recriadas para se adaptarem à realidade do sujeito no momento. Nesta dialética entre desconstrução e reconstrução interna, o indivíduo vai multiplicando as suas competências e ressignificando a sua experiência pessoal (2011, p. 70).

A exploração dos efeitos das expressões artísticas nos indivíduos levarnos-ia a um aprofundamento mais sério na área da psicologia, não pretendemos conduzir este trabalho por esse caminho, mas é evidente para nós considerar o uso da arte neste campo científico uma vez que explica parte dos efeitos, e do fascínio, que as obras criativas exerceram durante a história na formação dos indivíduos e sociedades.

2.2 Educação artística, Art Education e Educação Expressiva

Podemos integrar a prática expressiva, tal como a descrevemos anteriormente, no nosso sistema escolar? No campo da educação através da arte surgem pedagogias que, embora mantendo a arte como elemento comum, se diferenciam no seu objetivo. Queremos esclarecer as suas diferenças e ao mesmo tempo tentar situar-nos nelas.

A *Educação artística* é aquela onde se move, por exemplo, a Educação Visual e Tecnológica nas escolas portuguesas. Tem como objetivo incentivar e qualificar os alunos na vivência e na produção artística. Desenvolve o aluno nas suas qualidades percetivas, de capacidade crítica, nas destrezas manuais, na sua própria capacidade criativa. Evidentemente, quer inserir o aluno no meio cultural artístico e nas tradições que moldaram, através da arte, os pensamentos das sociedades. Existe uma preocupação por transmitir qual o alcance social da arte e da sua pertinência para o presente. Neste contexto o fator estético é importante. Existe uma exigência nos resultados pois a orientação final das disciplinas artísticas promove a via profissional em determinada área criativa. Por esta razão não podíamos limitar-nos à educação artística como base de sustentação teórica e de lançamento de uma formação em valores apoiada nela. Esta é uma área que não contempla o ganho na formação pessoal que o desenvolvimento artístico supõe. No seu método de aplicação pedagógica inclui, naturalmente, a avaliação. Esta, na sua prática tradicional, bloqueia aquele espaço de liberdade, que comentamos nos pontos anteriores, não permitindo uma transformação pessoal na assimilação de valores sustentada.

A *Art Education* não tem a arte como finalidade da aprendizagem. Ela é um meio para que as aprendizagens nas mais variadas áreas do conhecimento sejam melhor apreendidas e ganhem em eficácia. Pretende alcançar este objetivo ao fazer com que o aluno trabalhe a informação que recebe do professor de determinada disciplina executando tarefas artísticas. Desta forma não só recebe informação como também tem a possibilidade de a sentir, fazendo, assim, que o aluno experiencie mais profundamente o conhecimento. O

juízo do professor quanto aos resultados do aluno consideram também o processo de trabalho que o levou a alcançá-los. Avalia o discente pela assimilação em todas as fases do processo ensino-aprendizagem dando ênfase à experiência vivenciada e expressa pelo mesmo na construção e não só no resultado. Mas esta diferença com o ensino artístico não é assim tão grande. O professor detém o conhecimento e transmite-o, agora com outros recursos, ao aluno. Parece-nos uma estratégia indicada quando existem certos valores que consideramos importantes passar aos alunos, mas se pretendemos uma atitude, por parte destes, de descobrir e assumir valores próprios em sintonia com a sua própria individualidade, devemos ainda ir mais longe.

Finalmente, a *Educação expressiva*, como diz Dalmann:

[É] completamente diferente da Art Education sobretudo porque não objetiva produzir Educação através da arte (ou vice-versa, arte através da educação), simplesmente oportuniza que o indivíduo, conscientemente ou não, através da expressão de si também produza arte. Salienta-se ainda a tentativa de não priorizar a estética, mas sim o conteúdo ou emoção implícita ou explícita (o que é ainda melhor) no resultado que a Educação Expressiva revela! (2011, p. 64).

Para este método de intervenção a arte não é a única forma de se expressar sendo mais abrangente nos meios que utiliza. O meio expressivo procura exteriorizar a emoção, sendo esta a finalidade da sua atividade. Para nós tem ainda opções interessantes tais como não ficar reclusa nos parâmetros rígidos da sala de aula nem ter a figura do professor como superior.

O nosso ponto de partida situa-se dentro dos limites da educação artística, daqui parte a nossa intenção de contribuir para a formação integral dos alunos e ter em consideração que a formação em valores, no contexto escolar, deverá estar inserida não só nas mais diversas atividades socializantes que a escola oferece mas também nas diferentes áreas do saber. Esta opção é consciente em algumas escolas que exigem aos seus professores educar em valores através da sua disciplina. Esta forma de se posicionar perante a instituição choca com a tradição escolar que arrastamos até hoje. Embora partamos desta disciplina consideramos que tanto a art education como a educação expressiva também devem contribuir para alterar a forma como pensamos o ensino artístico no contexto descrito acima. Para que a arte possa contribuir na educação em valores ela tem de ser trabalhada com lógicas mais expressivas, menos quantificadoras, com uma prudente relativização da estética no produto dos trabalhos, as disciplinas artísticas terão que, por vezes, prescindir do seu carácter académico para permitir um aprofundamento na personalidade do aluno.

Este é, afinal de contas, o poder da arte, permitir trabalhar a expressão de forma a vincular os usufruidores com as dimensões mais internas e profundas de si mesmos de forma a possibilitar uma formação pessoal e social através da experiência artística. A sua consequente capacidade de gerar comportamentos interventivos manifestará, por outro lado, a sua capacidade transformadora. Uma educação artística que não contemple os aspetos sensíveis desta atividade não corresponde a uma visão fiel da natureza da arte.

3. O Desenho

3.1 Definição.

De entre todas as disciplinas escolhemos o desenho como meio expressivo para aprofundar a nossa tese de educar valores através do ensino artístico e de verificar se, por este meio, manifestamos a capacidade formadora e transformadora que mencionamos nos capítulos anteriores. É uma escolha, até certo ponto, banal por se constituir como o meio de registo mais utilizado na nossa cultura e, no entanto, a mais completa porque não há outra que condense tão perfeitamente a pureza da expressão com a simplicidade do traço. Restarão poucos produtos culturais cuja criação não tenha obedecido a um desenho inicial daquilo que é no presente. Tudo o que construímos parte de um desenho. Os objetos que nos rodeiam foram projetados visualmente, rabiscados, transformados em esboços e só mais tarde em resultado final. O desenho é, sem sombra de dúvida, uma ferramenta privilegiada nos processos criativos, e Caldas (2005) refere isto mesmo na sua definição:

No desenho, a meu ver, estamos perto do nível do problema, da problematização. No desenho há, por assim dizer, menos distrações. Tudo é claro, mas tudo é também mais económico e, pró via dessa economia mesmo, podem entrever-se mais possibilidades, mais coisas em estado potencial, como numa espécie de gráfico do pensamento plástico, qualquer coisa que nos fala de territórios que não são propriamente nem exteriores nem interiores – na verdade são mecanismos de ligação, operando conexões (como citado em Bismark , 2009, p.7).

A descrição acima citada evoca o carácter sintético do desenho, o movimento que ocorre ao desenhar parte das ideias para o gesto procurando um funcionamento intuitivo e, ao mesmo tempo, refletido. É a simplicidade do traço que permite o perfeito fluir da ideia para a sua materialização. O registo explicita os conceitos e, a partir desse momento, comunica a ideia que ainda está no pensamento. Quando o lápis cruza duas linhas cria associações mentais, surge um diálogo entre a nossa atividade interna e o grafismo externo. Os resultados que podemos ir obtendo em cima de uma folha de papel, fruto de composições gráficas inintencionais que se formam por adição de gestos e ideias, vão pouco a pouco sugerindo novas possibilidades. Criam, então, esses “mecanismos de ligação” que Caldas refere, unindo as ideias iniciais a novas, que acabam de surgir, e que não foram ainda contempladas pelo mecanismo da reflexão. Silva (2001) afirma que:

O pensamento do desenho capta através da singularidade dos seus processos, expressivos e técnicos, a distinção e a relação como pensamento. Daí que a plenitude do nome desenho se estruture

na dupla categoria de objeto e “conceito”, definindo as categorias externas ao seu próprio modo de pensar (como citado em Bismark , 2009, p.7).

A liberdade do desenho prende-se com a ausência de um código fixo como pode ter, por exemplo, a linguagem. O ato de desenhar estabelece no momento o seu próprio código permitindo moldar-se de uma forma singular ao seu objeto concetual. Ele tem um ser diferente da ideia, é um registo gráfico mas com a capacidade de revelar conceitos e contribuir para o seu desenvolvimento. Acrescenta ainda:

Descrever ou definir o desenho nada explica da sua condição instrumental e expressiva. O desenho não é um instrumento de intervenção sobre o real, ou um instrumento operativo do projeto, sem ser ao mesmo tempo, a relação do real e o projeto da sua própria construção, a partir do qual se constitui a pretensão artística e não artística das imagens (como citado em Bismark , 2009, p.7).

O desenho é aquilo que construímos com ele. Pouco podemos falar das suas capacidades expressivas a priori, é na sua construção que estas surgem como um evento único. Tal é a imprevisibilidade do resultado que, mesmo um desenho de observação acrescenta ou retira, por processos de ênfase ou exclusão, informações presentes no objeto observado. Estas modificações dependem, entre outros fatores, das disposições emocionais do autor. É nesse intervalo, entre a fiabilidade ao objeto observado e o que acrescenta o ser humano, que se permite entrever a condição de arte.

É recorrente ver na história do desenho um confronto entre as vertentes técnicas e as mais artísticas. Ele acompanha a história da arte mas também a da arquitetura, da engenharia, do design e poucas vezes foi considerado como atividade autónoma tendo uma relação de serventia com as várias áreas do conhecimento. Neste contexto, servia como ferramenta compulsiva ou reflexiva, instrumento conceptual e organizacional, o meio de planear a composição de uma pintura ou aquele que permite sistemas de representação de produtos industriais. O seu uso artístico, por outro lado, apresenta este meio como fim em si mesmo. As suas capacidades instrumentais são relegadas em função da força expressiva que contém. Interessa-nos aprofundar nesta última dimensão do desenho.

3.2 O Desenho expressivo.

O desenho apropria-se desta designação como oposta ao desenho técnico ou conceptual. Na sua essência constitui-se como um ato criativo e expressivo que regista a nossa forma de ver e pensar através de sinais que, sendo consequência da nossa interpretação do mundo, adquire a capacidade de a manifestar contendo uma determinada força ou intensidade

emocional. Dentre deste quadro, Adams (2002) atribui três funções principais ao desenho: percepção, comunicação e manipulação.

O desenho, na sua função de percepção:

assists the ordering of sensations, feelings, ideas and thoughts. The drawing is done primarily for the need, pleasure, interest or benefit of the person doing the drawing (p. 222).

Esta função é aquela que permite, segundo a autora, explorar e compreender o mundo através da observação e das nossas habilidades interpretativas. Exige situar o pensamento na descoberta das relações existentes entre os diversos elementos presentes no objeto da nossa atenção. Esta função pressupõe, pelo uso das habilidades interpretativas acima referidas, uma apropriação que vai além das propriedades formais da realidade representada, procura entrar nos *âmbitos* (Quintás, 1993) dessa mesma realidade.

Na sua função de comunicação este é o desenho que:

assists the process of making ideas, thoughts and feelings available to others. Here, the intention is to communicate sensation, feeling or ideas to someone else. It is likely that certain codes or conventions will be used so that a viewer will be helped to understand what is being communicated (Adams, 2002, p. 222).

A nossa intenção exploratória não prescinde de uma atitude comunicativa pois esta é intrínseca ao próprio ato de desenhar. Esta conclusão pode ser facilmente extraída pelo facto dos códigos utilizados na representação de algo terem fundamentos sociais pertencentes a determinada cultura. Não é possível manter um processo de criação baseado unicamente em categorias pessoais únicas, e tal pretensão, se a houver, está condenada ao fracasso pois todo o desenho participa numa compreensão da realidade partilhada pelo contexto onde vivemos.

Finalmente a função da manipulação encara o desenho como aquele que:

assists the creative manipulation and development of thought. Ideas are at embryonic stage, unformed or only partly formed at the beginning of the process of drawing. Ideas take shape when the pupil experiences 'reflexive oscilation' between impulse, ideas and mark, receiving feedback from the marks appearing on the page, which prompt further thought and mark-making. Usually the drawing is one of a series where ideas are explored, repeated, refined, practised, worked over, discarded, combined, where alternatives are sought and alternative possibilities explored (Adams, 2002, p. 222).

O desenho funciona como ferramenta de criação e de assistência ao desenvolvimento de ideias, e a autora considera que este processo se desenvolve através de uma reflexão oscilativa entre a ideia e a marca no papel, uma e outra se influenciam mutuamente à

medida que o pensamento evolui sobre determinada criação. Esta prática permite, como a própria autora afirma, explorar as alternativas disponíveis a determinado problema.

Estas funções estabelecem uma lógica de trabalho que deveremos aproveitar para a concretização de uma pedagogia de ensino, elas marcam, através do trinómio compreensão, comunicação e criação, os passos necessários para concretização de uma metodologia. Perante uma situação passiva de ser julgada moralmente, por exemplo, o desenho expressivo tem a capacidade de fornecer ao aluno um método de compreensão dessa situação, devolver, através da função comunicativa, essa mesma compreensão ao próprio autor e ao docente e permitir que o discente desenvolva o seu sistema axiológico no confronto com a problemática suscitada e as suas aprendizagens prévias.

3.2.1 Autonomia do desenho expressivo.

Uma vez que a nossa necessidade vai de encontro às características expressivas do desenho é importante refletir, mesmo que brevemente, sobre a autonomia do mesmo. Como referimos anteriormente, este meio dificilmente foi considerado como disciplina autónoma já que, associado à conceção de projetos através da reflexão visual, possuía uma relação de dependência com as diferentes áreas das artes. No entanto:

Ao desenho também pertence a subjetividade e a especulação, não só a especulação do processo inerente ao projecto, mas a especulação artística exponível, domínio do gesto ‘solto’ ou ‘contido’, intencional ou do acaso (Tavares, 2009, p.17).

Quando alguém desenha manifesta, também, as suas experiências, gestos e emoções. Surge através dele um processo criativo de experimentação e espontaneidade que, se no princípio procurava resolver alguma questão, agora goza com a sua própria força expressiva e com a capacidade de nos influenciar emocionalmente. Massironi (1989) refere como o desenho, servindo as necessidades de levar mais além a transmissão do conhecimento, permite tal flexibilidade nos mais diversos modos de representação que principia por “cobrir a possibilidade expressiva” (p.17).

A partir dos anos sessenta do século XX este estatuto de autonomia foi ganhando cada vez mais popularidade afirmando que o desenho cria um lugar próprio, pode-se finalizar a ele mesmo como obra. Esta abertura às possibilidades deste meio expressivo aconteceu graças ao destaque conferido, durante estes anos, à *arte-come-processo*. Houve uma desmaterialização da obra de arte finalizada por via de uma decomposição dos seus elementos expressivos. Procurava-se uma maior compreensão do resultado final através

dos processos implicados. Percebia-se que as diversas fases que conduzem o artista à obra final são mais interessantes que o próprio produto uma vez que traduziam a procura, as decisões e as experiências que davam corpo à pintura ou à escultura. Esta realidade veio trazer uma variedade de formas de encarar o desenho cujo papel na construção artística era já fundamental e saiu ainda mais valorizado. O escultor Richard Serra, numa definição de 1992, afirma que:

O desenho é sempre indicativo do modo como os artistas pensam. Não consigo referir imediatamente nenhuma obra digna desse nome, na qual o desenho não seja um elemento chave. Quando falo em desenhar, não me refiro ao desenho como uma disciplina diferente da pintura ou da escultura. Há o desenho do desenho e há o desenho na pintura, assim como o desenho na escultura (Serota & Silvester, 1992, como citado em Tavares, 2009, p.19).

Para Serra existe um desenho do desenho, este encontra-se num patamar diferente da pintura e escultura, ele está presente nestas como um elemento necessário, no entanto, vive além delas e pode ser senhor de si mesmo. De facto, muito recentemente, surgiram obras que procuram aplicar-lhe o conceito de “campo expandido” que Rosalinda Krauss (1979) consagrou no campo da escultura. Procura-se explorar agora até onde o desenho pode ir, quais os limites da sua autonomia.

3.2.2 Componentes do desenho.

Mais adiante será necessário efetuar uma leitura interpretativa dos trabalhos que os alunos desenvolverão sobre valores morais, por essa razão urge-nos decompor o desenho nos seus componentes formais. Desta decomposição resulta uma maior capacidade de isolar os diversos elementos gráficos sob os quais estão presentes indícios expressivos. Esta abordagem permitirá delimitar mais eficientemente os critérios de leitura de qualquer desenho pois manifesta a gramática que lhe é subjacente. Como afirma Viollet-le-Duc:

A primeira condição do desenho é saber o que fazer; saber o que se tem de fazer, é ter uma ideia; e para exprimir essa ideia é necessário ter princípios e formas, ou seja, uma gramática e uma linguagem (Viollet-le-Duc, 1876, como citado em Correia, 2008, p.36).

Massironi (1989, p.24) distingue elementos primários e secundários. Para o autor os elementos primários do desenho são a característica do traço, a posição fenomenista do plano de representação e a finalidade informativa imediata associada a um desenho concreto. Como elementos secundários considera todas as variáveis resultantes da cultura, tempo, lugar, personalidade e estilo do autor. Como é evidente, estes últimos são difíceis de conter, variam constantemente de pessoa para pessoa, de época e de lugar, enquanto que

os elementos primários são facilmente definíveis. Explicaremos, no presente relatório, sobretudo os elementos primários devido a dois fatores: o primeiro relaciona-se com o grupo alvo da intervenção pedagógica aplicada em virtude da verificação da nossa tese. Serão alunos do nosso ambiente geográfico e cultural com referências partilhadas acerca da formação visual que possuem. O segundo fator deve-se ao nosso interesse pelos sinais que, uma vez registados numa qualquer superfície, nos facilitam um código de leitura formal sobre a expressividade do autor.

Podemos considerar a *linha* como o sinal mais básico de qualquer construção gráfica. Em geometria teríamos que acrescentar o *ponto*, no entanto, este consiste num conceito abstrato de localização no espaço e não é tido em conta em qualquer aproximação a uma gramática do desenho. Dentro da variedade de utilização da *linha* encontramos três classificações: “*linha objeto*”, “*linha-contorno*” e “*traço*” (Arnheim, 1974, como citado em Massironi, 1989, p. 24).

A *linha* identifica-se com o objeto quando o sinal se mantém aberto no espaço e significa algo por si mesmo:

Este tipo de sinal presta-se especialmente a representar objetos subtis e filiformes, principalmente se longínquos, como ‘a corda que segura o balde’ (...), os mastros dos barcos ao fundo, a corda que arrasta a rede em primeiro plano; os elementos particularmente evanescentes e dificilmente definíveis do ponto de vista visual, como os raios do sol (Massironi, 1989, p. 25).

Também pode representar informação de carácter virtual tal como o movimento, direção e sentido, simulação do tempo entre outras operações mentais.

A *linha de contorno* surge quando, pelo seu aspecto contínuo, traça uma fronteira, e cria dois espaços: um espaço interior, que é a forma, e outro, que é o fundo. Neste caso o sinal cede importância para o espaço por ele contido. Este tipo de representação é muito utilizado no desenho técnico por permitir o compromisso entre a capacidade esquemática da linha com a modelação espacial.

A *linha como textura* ocorre quando utilizada de uma forma homogénea e repetitiva, dando a noção de malha (texturas, sombras), a *linha* pode criar a noção de volume ou claro-escuro nas superfícies representadas. Esta utilização permite o desenvolvimento de grelhas capazes de informar visualmente sobre a natureza e características de superfície de qualquer material. Com a textura estabelecemos a “diferença entre luz e sombra, o esfumar da coisas à distância, o emergir e o destacar-se dos elementos estruturais na reconstrução

gráfica de um relevo arqueológico” (Massironi, 1989, p. 29). Nesta fase ocorrem processos cognitivos complexos na elaboração de um desenho.

Esta classificação em si nada diz sobre capacidade expressiva da *linha*, estes são os usos basilares de uma construção gráfica, a partir da sua identificação correta e atendendo ao seu papel numa dada composição poderemos então aferir a carga emocional por eles contida. Como refere Massironi (1989):

o resultado gráfico, em harmonia com o fim comunicativo que se quer alcançar, é obtido mediante diversas perspicácias sígnicas. Cada um dos três modos de ser do sinal (objecto, contorno e textura) torna-se, por sua vez, instrumento privilegiado de uma determinada tensão expressiva (p. 30).

Mas como identificamos um traço expressivo? Como avaliamos a maior ou menor expressividade de uma mancha do ponto de vista formal? Para identificar os sinais resultantes dessa “tensão expressiva” referida por Massironi, recorreremos à observação dos processos de ênfase e exclusão presentes no desenho. Em qualquer registo desta natureza existe uma seleção de elementos que continuam ou não na representação final, traços que ganham ou perdem importância ou são totalmente suprimidos, a força com que se utilizou o lápis ou a maior ou menor saturação cromática implicam a construção de um discurso através do desenho, assim cada autor cria a sua própria gramática visual expressiva de modo a adaptar-se ao conteúdo que quer veicular. O uso da cor adiciona a força tonal aos elementos básicos do desenho reforçando o aumento ou subtração dos mesmos e promovendo as hierarquias presentes. Será, portanto, a leitura do maior ou menor ênfase dos elementos do desenho assim como o maior ou menor grau de exclusão que orientará a nossa observação dos trabalhos.

4. Contributos do Desenho para uma Pedagogia dos valores

Uma vez que abordamos os conceitos básicos da nossa fundamentação, resta estabelecer os vínculos entre o desenho e o seu uso pedagógico no ensino de valores. Os três capítulos anteriores permitem encontrar contributos na arte, na expressão e no desenho que nos ajudam a alcançar os objetivos propostos: em primeiro lugar destacamos o papel da arte e a sua pertinência na educação, por isso, no seguimento do pensamento de Alfonso Lopez Quintás, concluímos que a atividade artística tem a capacidade de intensificar as realidades que nos envolvem e, o próprio uso da criatividade só é possível se trabalharmos valores que nos permitam relacionarmos com o mundo à nossa volta numa interação positiva e construtiva. Portanto, o ato de criar implica acionar um conjunto de valores que se colocarão ao serviço de uma intensificação da realidade que queremos interpretar artisticamente. Valores como a generosidade ou a entrega desinteressada, são aqueles que partem da nossa personalidade e a configuram moralmente, podemos designá-los por valores *espirituais*, que Cunha (1996) define como:

aqueles valores que dão sentido à existência e à actividade humana e que, portanto, contribuem para a construção da identidade da pessoa e são fonte da definição concreta da sua moralidade (p. 149).

O mecanismo de interação entre valor e criatividade interessa-nos, pois apresenta implícito à atividade criativa o uso do nosso património interior no que respeita a valores como os *morais*, o produto será o aprofundamento da realidade que se processa através de um meio expressivo concreto. Parece-nos evidente que o procurar introduzir, nas estratégias de sala de aula, um modo de utilizar este mecanismo através de exercícios que conjuguem a prática artística com a reflexão de um problema moral, é uma boa estratégia pedagógica de aprofundamento axiológico. O segundo argumento recai na própria capacidade que a atividade expressiva possui em relacionar-se com o mundo emocional e portanto, com o jogo de construção das nossas hierarquias de valores. O conteúdo de qualquer expressão reside nos afetos e por seu lado, estes são a nossa motivação para conferir valor a tudo o que nos rodeia, medem como o mundo nos afeta e atribuem diferentes importâncias às coisas e experiências. As várias correntes de educação expressiva apontam para as vantagens que esta possui em permitir a pessoa de refletir emocionalmente, sobre acontecimentos. A nível prático, entrevemos neste último argumento a pertinência de incluir uma procura ativa das emoções e avaliar as consequências que exerce no pensamento valorativo. Finalmente constatamos que o exercício prático de desenhar expressivamente permite que, na relação entre pensamento e

gesto, se abra a oportunidade de aprofundar estas mesmas emoções. Se ao desenhar nos concentramos na reflexão, enriquecida emocionalmente, sobre determinado acontecimento, o traço transforma-se em expressão e as formas do desenho adquirem força gráfica para poder compreender, comunicar e desenvolver conteúdos e valores. Além disso, como meio expressivo concreto, conecta com a já referida qualidade da arte em intensificar a realidade, como afirma Adams (2003):

Drawing creates space and time to look. to wonder and to discover. It does this through establishing a different sense of time and a better quality of engagement with what is being viewed. It allows the viewer to extend the casual glance and establish a closer relationship and receptive frame of mind. Drawing intensifies the act of looking, promoting 'active' viewing (p.6).

Desenhar expressivamente é um modo de exercer esta *observação ativa* com a intenção de inventar e organizar as formas com a intenção de expressar sentimentos (Eisner, 1972). Inventar e organizar são dois verbos que, aplicados neste contexto, frequentemente alteram e distorcem o carácter imitativo do desenho de forma a que provoque respostas emocionais no espectador. Não queremos dizer que o desenho expressivo se vê despojado de preocupações imitativas, distinções entre desenho de representação, comunicação ou de expressão não são compartimentos estanques mas participam nas qualidades um dos outros simultaneamente. A distinção nasce quando enfatizamos plásticamente uma ou outra função de forma especial.

A sequência desenho, expressão emocional e aprofundamento do valor parece-nos idónea para testar a nossa tese. Devemos chamar a atenção que, para esta atividade poder ser implementada educativamente, também é necessário prever outras competências que garantam a coerência dos aspetos mais formais. São elas as que permitem manejar as relações que se estabelecem entre as formas visuais de forma a alcançar uma composição mais eficaz e, por outro lado, preparam o autor com aprendizagens fundamentais. Pois, inerente ao conceito de expressão estão, não só os conteúdos espirituais, mas a sua relação com a capacidade de os exteriorizar em formas visuais. Para isto é necessário desenvolver a percepção de forma a saber utilizar estratégias de construção da ilusão representativa em duas dimensões, Eisner chama a atenção que:

When one considers the number of qualities that can be attended to in a set of visual interrelationships one can begin to appreciate how complex such perceptual tasks are for those involved in the creation of art. In the task of looking holistically at an emerging painting or drawing, attention to color, value, shape, space, texture, and intensity as well as a host of other visual factors is required (1972, p. 105).

Como podemos então supor, o passo para a expressão visual requer preparação estratégica e sistemática sobre o meio plástico a utilizar, inclusive podemos afirmar que este estágio prévio consiste num laboratório de aprendizagem onde o aluno entra em contacto com as potencialidades expressivas das ferramentas que utiliza e aprende a superar os obstáculos construtivos das formas. A experimentação prévia cria relações entre os materiais riscadores, a sensibilidade emocional do autor e a sua cultura, desta forma começa a surgir aquilo que já denominamos anteriormente de gramática visual, fundamento de qualquer intenção de comunicar nas artes visuais. Estas relações, entre o que vemos e pensamos, nascem da interpelação que o autor faz quando risca um determinado suporte e a interpelação que o risco devolve ao seu autor em forma de resposta. O traço nasce com uma intenção do artista, no entanto, o resultado real que nasceu do contato entre a tinta e o papel sugere novas significações. Este diálogo promove um processo de pensamento reflexivo que surge mesmo antes de qualquer estratégia pedagógica, atrevemo-nos a dizer que os nossos alunos possuem, por razão da sua experiência passada, a intuição que este meio é pertinente para refletir sobre qualquer tema, por isso não estranham uma metodologia baseada no desenho.

Assim, com tudo o que dissemos antes sobre o desenho, podemos afirmar que, não só é capaz de veicular intenções internas do indivíduo, como as suscita numa relação de interpelação com o autor. Consideramos que este se constitui como uma ferramenta pertinente para desenvolver uma metodologia de trabalho que promova a reflexão interior, ele contém em si as propriedades de isolar um determinado conteúdo numa metodologia de análise e contemplação. Desenhar facilita-nos um instrumento adequado para expressar uma resposta pessoal e refletida sobre as situações que experienciamos pois, na sua concretização, pode ser rápido ou cuidadoso, atrevido, intenso ou dramático, mas se o objetivo de evocar uma determinada atmosfera, uma essência do pensamento ou uma emoção se concretizam, o resultado é sempre diferente daquilo que tenta representar, e desemboca constantemente numa reinterpretação pessoal do autor sobre aquilo que refletiu. Esta reinterpretação, para acontecer, tem a necessidade de um processo de construção, é neste processo que incidiremos o nosso método educativo.

5. Aplicação Metodológica

5.1 Definição do grupo alvo da intervenção e sua caracterização.

O grupo alvo da intervenção foi composto por um grupo de 22 alunos do Instituto Nun'Alvres, uma Instituição educativa situada em Santo Tirso. Estes alunos inserem-se numa turma do 7º ano com um total de 26 alunos. Os elementos selecionados procedem de vários extratos sociais prevalecendo a designada classe média. Possuem um bom sentido de responsabilidade tanto na aquisição do saber como nas relações sociais que estabelecem entre eles e com os docentes. É manifestada, inclusive, uma atitude de competição saudável que motiva o interesse pelas atividades propostas no contexto académico. Estas características facilitam o sentido do dever que os alunos mostram em todas as atividades que realizam. Prende-se, com estas características, o facto de esta ser uma turma do ensino articulado cuja carga horária alterna entre as disciplinas gerais e as artísticas na área da música. A grande quantidade de horas letivas exige de cada aluno um progresso crescente na organização pessoal e nos aspetos motivacionais do estudo. Vejamos como se define a turma nos vários contextos da escola. As seguintes informações são retiradas nos inquéritos realizados pela diretora de turma aos alunos em questão:

No contexto escolar o número de alunos da turma a que pertencem é de 26 alunos sendo 9 rapazes e 17 raparigas. Todos têm 12 anos de idade até 31 de Dezembro. As suas perspetivas profissionais são variadas tal como se pode ver na tabela seguinte e não incluem qualquer preferência pelas artes visuais:

Profissão desejada	Número de alunos
Médico	7
Veterinário	2
Cientista	1
Decoradora de interiores	1
Engenheiro	1
Bióloga	1
Advogado	2
Músico/Cantor/ Atriz	3
Educadora de infância	1
Não sabem	7

Em nenhum aluno do 7ºA se verificou retenção ao longo do seu percurso escolar e as suas disciplinas preferidas ou com mais dificuldades constam na tabela seguinte:

	Port.	Mat.	Ing.	Hist.	CN	EV	EF
Disciplinas preferidas		14	8	4	11		8
Disciplinas com mais dificuldade	3	7	6		-	8	

É de salientar que oito apontaram a Educação Visual como uma das disciplinas onde revelam mais dificuldades. As suas preferências por metodologias de ensino na sala de aula são as seguintes:

	Nº de alunos
O professor lê o livro adoptado e explica a matéria	16
O professor faz sínteses no quadro ou elabora mapa de conceitos	12
São apresentados filmes, transparências ou diapositivos	1
Trabalhos de grupo	1
Aulas orientadas por fichas de trabalho	7

Todos os alunos têm computador e internet e todos os meios necessários para possuir uma ampla cultura geral para a sua idade. No entanto podemos identificar alguns problemas em contexto escolar: a turma apresenta como principal problema a concentração, atenção e a postura na sala de aula o que se pode refletir, naturalmente, no aproveitamento e na participação organizada e calma. É ainda de salientar, segundo as informações recebidas em sede de Conselho de Turma, que alguns alunos revelam alguma dificuldade em métodos e organização do estudo e no cumprimento das tarefas escolares.

Esta é uma turma onde alguns alunos beneficiaram, no passado, de subsídio escolar de escalão A. Esta situação não se verifica no presente ano letivo. Em relação às suas atitudes mereceram destaque no quadro de honra da escola três alunos desta turma.

A nível do contexto pessoal/familiar, à exceção de dois alunos, cujos pais estão divorciados, todos vivem com os pais e respetivos irmãos, havendo, também, um a viver com o avô. Há 3 alunos que não têm irmãos, 16 que têm 1, 6 que têm 2 e 1 com 3. A média de idade dos pais é de 42 e das mães é de 41. A maior parte dos alunos reside entre os Concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão e desloca-se para a escola, na sua maior parte em transporte próprio e apenas 5 de autocarro. As profissões dos pais são muito variadas, desde médico a um simples carpinteiro; 6 mães encontram-se desempregadas. Do total de alunos um pai e uma mãe tem doutoramento, 11 pais e 12 mães têm uma

licenciatura e os restantes têm pelo menos o 9ºano exceto um grupo minoritário de pais que têm o 6ºAno de escolaridade.

Quanto às prioridades da ação educativa, para este ano a escola adotou o lema “Contigo mais”. Como tema pretende-se apelar à criatividade, à atenção e ao trabalho efetivo dos alunos nesta nova etapa do seu percurso escolar. Cada área disciplinar deverá contribuir para que cada aluno desenvolva as suas aptidões, de uma forma lúdica e agradável. Foram desenvolvidas várias atividades com o conjunto das turmas, relacionadas com o tema, numa forma transversal.

A nível do processo ensino / aprendizagem o conselho de turma decidiu promover as suas atitudes e valores. Estas vão-se refletir na dimensão pessoal onde se procura o desenvolvimento da autoestima, a abertura e o gosto pela aprendizagem contínua bem como o sentido de responsabilidade, na dimensão social com o respeito pelos outros na sua originalidade e diferença, o desenvolvimento do espírito de serviço à comunidade e o desenvolvimento de atitudes de flexibilidade, compreensão e escuta.

Quanto à metodologia de ensino e individualização do processo de ensino/aprendizagem, o conselho de turma considerou que os professores deverão ser observadores atentos das atividades e atitudes de cada aluno, respeitando o seu ritmo próprio, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e o apuramento ético dos seus comportamentos, de forma a despertar nele a capacidade de construir a sua própria aprendizagem, o gosto de colaborar ativamente com os outros e contribuindo para o seu crescimento individual e aprofundamento de estratégias de participação social.

A nossa questão de partida inseriu-se, deste modo, nas orientações estabelecidas pela escola, sobretudo na sua sensibilidade formativa a nível de conteúdos de crescimento pessoal. Do mesmo modo, este grupo de alunos é bastante homogéneo a nível de formação e capacidades e consideramos possuírem todas as características necessárias para o nosso trabalho.

5.2 Caracterização da Instituição Educativa

Verificam-se, devido à natureza da escola selecionada, algumas vantagens para a aplicação do nosso estudo. O Instituto Nun’Alvres, mais conhecido como o Colégio das

Caldinhas, subsiste como instituição educativa há mais de cem anos. Fundado pela Companhia de Jesus, esta obra permanece como uma alternativa educativa no sistema de ensino português graças ao seu carácter próprio. À sua identidade bem definida acresce a oferta educativa com uma componente de formação em valores estruturada dentro do projeto educativo e ao nível das estratégias pedagógicas adotadas. A identidade desta escola afeta a prática pedagógica exercida dentro dos seus muros conferindo-lhe, não só um ambiente relacional francamente positivo, como também uma qualidade de formação em valores humanos que se deteta no contato com os seus alunos, professores, funcionários e comunidade religiosa. Não podemos separar a identidade do Colégio das características da Educação na Companhia de Jesus. Estas acompanham as obras educativas da Congregação em todo o mundo e definem, em grandes rasgos, valores fundamentais inspirados pelo seu fundador. Estas surgem como resposta à dinâmica de renovação introduzida pelo Vaticano II, a Companhia de Jesus elaborou, então, um documento orientador da pedagogia inaciana. Trata-se de um texto, publicado em 1986, que descreve de forma atualizada os traços fundamentais da sua educação. Tais são a resposta às exigências dos tempos; a formação profundamente humanista; o carácter integrador entre a fé e o humanismo, a fé e a cultura, a fé e a justiça; o otimismo pedagógico, consequência inescusável da sua confiança na pessoa humana; o sentido de liberdade e de serviço; a relação entre a sociabilização e a qualidade da intervenção cívica; o contacto com o meio e a implicação da interdisciplinaridade na formação integral. A escola estrutura a sua identidade com objetivos educativos dando primazia à educação pessoal, à presença do aluno dentro da comunidade, tendo em conta a capacidade, o interesse, o ritmo de aprendizagem e as circunstâncias pessoais, familiares e sociais do aluno. Merece especial cuidado a dimensão humana da educação uma vez que supera e enriquece as limitações que a tecnização - tecnocracia atual impõe à pessoa e à sociedade. Está presente, como é óbvio, uma preocupação pela educação da inteligência de modo a que conduza por si mesma ao conhecimento, mas sem esquecer a influência da afetividade neste processo. Desenvolve-se, neste contexto, o espírito crítico e a capacidade para avaliar as situações que nos rodeiam. Como queremos incidir nas perceções pessoais dos alunos, este ambiente escolar mostra-se ideal uma vez que prepara as atitudes e aprendizagens prévias necessárias à nossa tese.

Mas existe ainda uma dimensão social da aprendizagem que nos permite orientar a seleção dos recursos didáticos relacionados com dilemas morais da sociedade, isto porque

existe um programa para aeducação do sentido da justiça, considerando o respeito pelos outros e as verdadeiras relações humanas. Pretende-se educar para viver e intervir numa sociedade em transformação discernindo as ambiguidades inerentes a todo o processo de formação social.

A identidade da Instituição é partilhada com os outros colégios da Companhia de Jesus. Ela propõe-se partilhar com as famílias e a sociedade a função educativa. A Companhia de Jesus assume esta tarefa educativa como uma participação na missão evangelizadora da Igreja, sendo fiéis à inspiração cristã e ao modelo deixado pelo seu fundador: Santo Inácio de Loyola. Este modelo procura formar a pessoa integral que torne esta sociedade mais justa e responsável, sem discriminação e solidária com todos.

Os seus objetivos gerais propõem-se ainda realizar o ideal de Comunidade Educativa a partir de um sistema responsável de participação. Esta Comunidade encontraria o seu vínculo de união, não só na partilha de um contrato de trabalho com a Instituição, mas também na participação numa missão comum. O sentido de participar numa missão eleva a tarefa educativa ao nível das opções de vida pessoais e na partilha de um ideal que configure os educadores, docentes e não docentes, a nível pessoal e comunitário. Esta missão que referimos tem, como critério central, ser uma escola onde, mais do que transmitir conhecimentos, facilita e possibilita uma experiência pessoal autêntica. Essa experiência ocorre centrando a prática educativa na pessoa. O conceito de pessoa subjacente a este critério é aquele onde cada um se faz e cresce a partir de si mesmo. Esta é valorizada pela força da qualidade dos seus motivos e das razões pelas quais pauta a sua vida. É sensível a qualquer forma de desumanização e as suas atitudes profundas são as da justiça, paz, liberdade e solidariedade. No seu ideário, o serviço da fé e da promoção da justiça são metas a atingir para a realização pessoal e a formação integral procura que cada um seja capaz de suscitar nos outros uma esperança criadora. Esta educação procura o máximo desenvolvimento da personalidade através do ser solidário como oposição à competição egocêntrica. A cultura de cada um e as relações com a terra estão também presentes mas sempre olhando para o bem da causa universal do homem. Podemos afirmar que a identidade do Instituto Nun'Alvres procura um ideal, o da realização humana. Esta resume-se a viver e ser para os outros. Como facilitadores de estratégias destacam-se a abertura e disponibilidade para o serviço à Comunidade local que acolhe e estabelece laços com o Instituto. Surge, como outra estratégia fundamental, o desenvolvimento de uma atitude coerente na integração dos valores e motivações conducentes aos objetivos

propostos, esta estratégia permite, através do exemplo, que se realize a verdadeira formação interior. Além destas surge a necessidade de estabelecer um compromisso com o aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os intervenientes na ação educativa: pais, professores, alunos, Jesuítas e pessoal auxiliar. Todos são convidados a ter um papel ativo, inspirado e inspirador do serviço que se propõe: educar.

5.3 A disciplina de Educação Visual

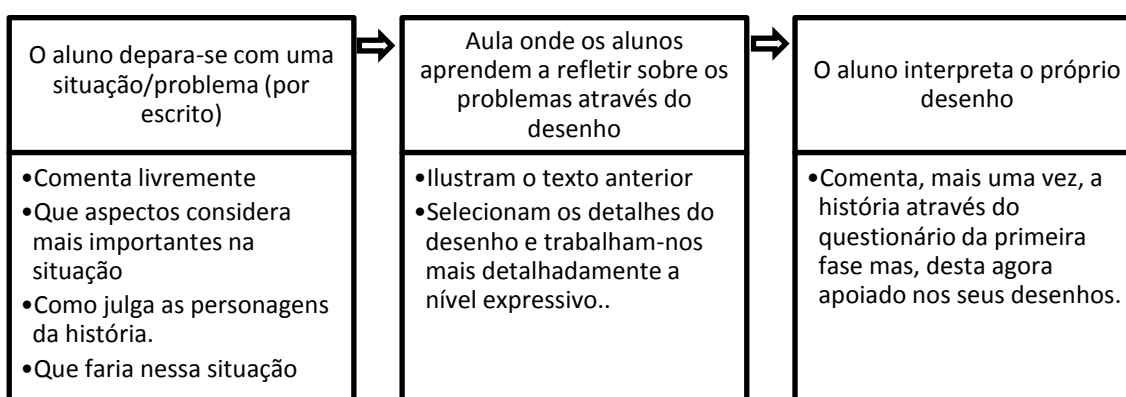
A disciplina de Educação Visual contextualiza a nossa intervenção pedagógica. Esta disciplina está integrada na educação artística do ensino básico na área da Expressão Plástica e Educação Visual. Tem como objetivo promover a literacia em artes mediante a apropriação das linguagens elementares das mesmas, promove ainda a compreensão dos fenómenos artísticos, a capacidade de expressão e comunicação e o desenvolvimento da criatividade.

No domínio desta disciplina, o aluno deve, no final da escolaridade básica, ter desenvolvido aprendizagens fundamentais nos domínios da comunicação visual e dos elementos da forma. Em relação à comunicação visual devem ser capazes de interpretar narrativas visuais, identificar e descodificar mensagens e códigos específicos e serem capazes de construir objetos gráficos de forma a comunicarem mensagens. Quanto aos elementos da forma, pretende-se que aprendam a identificar e experimentar várias formas de representação humana, entre elas a representação expressiva através do desenho. É importante desenvolverem a capacidade de utilizarem a linha, a textura e a cor como elementos integrantes da expressão visual. Entre outras aprendizagens incluídas na disciplina destacamos ainda, pela importância que tem para o nosso trabalho, a compreensão e utilização intencional da estrutura das formas através da interpretação dos seus elementos.

5.4 Estrutura da intervenção pedagógica e instrumentos de recolha de dados: caracterização e elaboração dos critérios e dos indicadores de apreciação e validação.

5.4.1 Instrumentos de recolha de dados.

O seguinte esquema da nossa intervenção pedagógica ilustra as três fases metodológicas que seguiremos:



Para o objetivo do nosso trabalho necessitamos de estabelecer parâmetros de avaliação que confirmem uma aprendizagem dos valores trabalhados com os alunos em contexto de sala de aula. No entanto, as características do público alvo e as condicionantes de trabalhar numa sala de aula durante apenas 90 minutos impedem qualquer esforço de comprovar a aquisição de valores por parte dos alunos. Um valor é percebido no comportamento e atitudes que alguém manifesta por virtude das suas escolhas. Analisar comportamentos que garantam alguma autenticidade por parte do sujeito estudado dentro do ecossistema da sala de aula é uma tarefa que dificilmente se consegue devido a vários constrangimentos. Um deles é a natureza da relação entre aluno e professor onde o último espera sempre algo do primeiro, nomeadamente uma prova da aprendizagem efetuada. Essa expectativa implica tensão e os procedimentos avaliativos condicionam a sinceridade do aluno quanto ao assumir verdadeiramente um valor. Por esta razão não devemos pretender avaliar a aquisição de valores por parte dos educandos mas sim a sua capacidade de os interpretar. Os instrumentos de recolha de dados a utilizar devem permitir aferir a diferença de compreensão, por parte dos discentes, sobre os valores que entram em jogo antes e após a nossa intervenção.

Como estratégia estruturamos um processo de trabalho com os alunos distribuído em três momentos. O primeiro momento, através do questionário nº1, pretende que o discente se confronte com um dilema moral fazendo com que a sua hierarquia de valores se veja questionada. Como parte do trabalho é requerida uma resposta pessoal sobre que atitude deveria tomar perante o dilema apresentado. Nesta primeira fase espera-se, através de registos escritos, obter uma reflexão ética e a discussão ativa sobre os valores em jogo.

Numa segunda fase, inicia-se o uso da expressão através do desenho como ferramenta de aprofundamento moral. Foi planificada uma aula para os alunos compreenderem as possibilidades introspectivas do desenho. Como exercício foi pedido um trabalho de descodificação da informação textual e conseqüente codificação em elementos plásticos. O critério a manter foi a obrigatoriedade do uso do desenho expressivo, querendo dizer com isto que a procura emocional através do desenho deve estar sempre presente. Segue-se um confronto de resultados entre os próprios alunos para que cada um possa aferir, com a leitura dos colegas, o alcance do seu trabalho. Numa segunda parte o aluno seleciona detalhes do desenho que considere significativos para a compreensão mais aprofundada da situação exposta. Como trabalho seguinte, é-lhe pedido que invista o seu esforço em intensificar a expressividade de cada um destes detalhes. O produto desta atividade serão obras plásticas que nos servirão de contraponto visual ao discurso dos discentes e reforçarão o vínculo existente entre a prática expressiva e a reflexão. Queremos, com toda esta fase, que o aluno possa concentrar-se nos aspetos do texto mais sensíveis para si, ao mesmo tempo que os trabalhe dentro da sua capacidade de os apreender. Esperamos verificar uma atitude de opção por certos valores e a sua categorização numa hierarquia pessoal.

Numa terceira fase pretende-se obter registos escritos da própria interpretação que o aluno faz dos seus desenhos. Estes registos serão fruto de um reaproveitamento do questionário nº1 mas sob condições diferentes. A partir deste momento procuramos identificar os elementos gráficos e as atitudes expressivas que o aluno utilizou para aprofundar no texto apresentado. A questão fundamental nesta fase é a de estabelecer o nexos entre expressão e compreensão dos valores movidos neste processo. Será aplicado o mesmo questionário da primeira fase, pois pretendemos reavaliar as posições dos discentes sobre os mesmos indicadores, no entanto já não se apoiam no texto inicial que descreve o dilema, desta vez terão que se apoiar nos seus próprios desenhos. O intervalo de tempo

existente, entre o primeiro e segundo questionários, deverá ser suficiente para criar uma distância reflexiva independente das primeiras respostas.

5.4.2 Estrutura da intervenção pedagógica

O seguinte quadro reflete, de uma forma mais desenvolvida, o esquema inicial desta intervenção:

1ª FASE - O aluno depara-se com uma situação/problema (por escrito)

Objetivos	Atividade	Materiais	Interpretação dos alunos
<p>Analisar um dilema moral.</p> <p>Reflexão moral sobre as atitudes apresentadas no texto.</p>	<p>Responde a um questionário sobre a situação apresentada.</p>	<p>Texto: "O senhor João". Folha A4.</p> <p>Questionário (nº1)</p>	<p>Comenta livremente o texto que lhe é apresentado.</p> <p>Julga as atitudes das personagens do texto.</p> <p>Coloca-se na situação imaginando qual seria a sua resposta ao problema.</p>

FASE DO DESENHO - Duas aulas onde os alunos aprendem a refletir sobre problemas através do desenho

<p>1ª Aula</p> <p>Aula teórico prática para compreender as possibilidades introspectivas do desenho</p>	<p>Intervenção do docente sobre o desenho expressivo.</p> <p>O aluno ilustra o texto anterior através do desenho. (Exercício 1)</p>	<p>A definir na planificação de aula.</p>	<p>Descodificação da informação textual e codificação em elementos plásticos.</p>
<p>2ª Aula</p> <p>Aula prática onde se procura aumentar a intensidade da reflexão introspectiva por parte dos alunos.</p>	<p>Segundo desenho sobre o mesmo texto potenciando a expressividade dos materiais utilizados. (Exercício 2)</p>	<p>Papel cavalinho formato A3. Lápis de cera Lápis de cor Grafite Marcadores</p>	<p>Apresentação aos colegas</p> <p>O aluno seleciona detalhes do desenho que considere significativos para a compreensão do problema e trabalham-nos mais detalhadamente a nível expressivo.</p>

2ª FASE - O aluno interpreta o próprio desenho.

<p>Aferir o grau de reflexão conseguido pelos alunos.</p> <p>Identificar as relações estabelecidas entre a expressão gráfica e a reflexão de valores.</p>	<p>Responde ao mesmo questionário da primeira fase mas, desta vez, toma como referência os seus próprios desenhos sobre a história e não o texto inicial.</p>	<p>Desenhos do aluno sobre o texto apresentado.</p> <p>Questionário (nº1)</p>	<p>Comenta livremente o texto que lhe é apresentado.</p> <p>Julga as atitudes das personagens do texto.</p> <p>Coloca-se na situação imaginando qual seria a sua resposta ao problema.</p>
---	---	---	--

1ª FASE: Confronto com um dilema moral e reflexão pessoal.

O objetivo desta primeira fase é simular um exercício de reflexão adotando um método clássico do nosso sistema escolar: o aluno reflete em silêncio sobre um dilema moral e, de seguida, escreve sobre o mesmo recorrendo à sua percepção da situação relatada e à sua hierarquia de valores. As suas respostas serão delimitadas por três questões, que permitirão que se exprima livremente ao mesmo tempo que fixam os parâmetros pelos quais serão analisados. O primeiro passo é a leitura de um texto. Esta é, por si mesma, uma atividade de decifrar uma mensagem e, se for caso disso, a expressividade com a qual ela é escrita. De imediato, esta aproximação ao texto induz à reflexão. A escrita é uma ferramenta que apoia este esforço reflexivo e tanto suporta o pensamento do aluno como o estrutura. Isto porque ao escrever é necessário selecionar as palavras que melhor descrevem a nossa mensagem, e esta seleção exige um esforço de contraste com várias possibilidades de resposta de forma a recorrer à mais correta. Existe, portanto, um processo de pensamento, contraste e seleção que fixa as conclusões do aluno. As questões que serão colocadas distribuem-se de forma crescente quanto à sua personalização. Primeiro é pedida uma opinião geral sobre o texto sendo importante deixar espaço de manobra para o aluno construir o seu discurso de forma que exprima as suas preferências e preocupações sobre o que leu, uma questão aberta permite-lhe isso mesmo. De seguida queremos focar a sua atenção para a questão moral da situação apresentada e, para tal, é-lhe pedido um julgamento sobre a atitude da personagem principal. Neste momento deve recorrer à sua hierarquia de valores para definir o que é mau e bom, na sua perspetiva. Como última questão queremos transportar o dilema para si mesmos perguntando o que faria naquela situação. Neste momento exigimos que o aluno personalize a história e a faça sua. Este último passo implica, com mais intensidade, as suas perspetivas de valor pois aumenta o conteúdo emocional ao colocar-se a si mesmo em questão.

Quanto ao método de aplicação optámos por apresentar o enunciado no princípio de uma aula de Educação Visual cuja duração é de 90 minutos. O professor dedica 40 minutos para a resolução do exercício disponibilizando mais 10 minutos de tolerância.

Os alunos são informados que este exercício é constituído por uma reflexão que os ajudará nos trabalhos plásticos das aulas seguintes e por isso mesmo é necessário empenhar-nos em resolvê-lo. De seguida é distribuída uma cópia a cada discente e procede-se à leitura do enunciado.

Enunciado do exercício 1:

Lê atentamente o texto intitulado “O senhor João”. De seguida responde por escrito às questões colocadas.

1. Dilema : “O senhor João”

Era uma vez, um senhor chamado João que tinha a sua mulher muito doente. Esta estava com um cancro e podia morrer, precisava de uma medicação o mais depressa possível.

Entretanto o senhor João soube de um farmacêutico, que tinha descoberto um medicamento que podia salvar a sua mulher, só que pedia por este muito, muito dinheiro.

Como o senhor João era pobre e tinha pouco dinheiro, pediu ao farmacêutico para pagar em prestações (aos bocadinhos) ou para fazer um desconto no medicamento.

No entanto o farmacêutico disse-lhe que não, que tinha gasto muito dinheiro para fazer a descoberta e precisava de alimentar a família. E então o senhor João, sem solução para o seu problema, assaltou a farmácia e roubou o medicamento para salvar a mulher.

2. Questões:

1. *Que pensas desta situação? Elabora um texto que reflita a tua opinião sobre a história.*
2. *Achas que o senhor João fez bem ou fez mal? Justifica.*
3. *Se fosses o senhor João, o que farias?*

Dilema Moral de Kohlberg (adaptado)

2ª FASE: Início do processo de reflexão através da expressão

Primeiro desenho

Enunciado:

Recorda o texto intitulado “O senhor João”. Elabora uma composição gráfica, através do desenho expressivo, que contenha todos os elementos, cenas e personagens da história narrada.

Materiais a utilizar:

- *Papel cavalinho formato A3.*
- *Lápis de cera*
- *Lápis de cor*
- *Grafite*
- *Marcadores*

Observações: Deves utilizar a linha, a mancha e a cor na elaboração da tua composição.

Segundo desenho

Enunciado:

Baseando-te na composição que elaboraste na última aula, selecciona uma das várias cenas descritas na história e reinterpreta-a individualmente com novas composições expressivas. Concentra-te sobretudo nas expressões faciais das personagens.

Materiais a utilizar:

- *Papel cavalinho formato A3.*
- *Lápis de cera*
- *Lápis pastel*

Observações: Deves utilizar a linha, a mancha e a cor na elaboração da tua composição.

3ª FASE: O aluno interpreta a situação apresentada através da sua obra.

Esta última fase é similar à primeira uma vez que voltamos a introduzir o questionário do exercício 1. O aluno reflete, com as mesmas questões, sobre o mesmo dilema e responde recorrendo à sua percepção da situação relatada, à sua hierarquia de valores e, desta vez, à experiência de desenhar expressivamente a história. Este novo elemento, fruto do trabalho do aluno, é a única alteração ao questionário, o texto não estará presente no enunciado, desta vez é-lhe pedido que se apoie nos seus próprios desenhos. Pretendemos obter registos escritos a partir da riqueza interpretativa que o aluno faz dos seus desenhos e obter elementos que nos permitam estabelecer, numa fase posterior, uma relação entre expressão e compreensão dos valores implicados.

Quanto ao método de aplicação optamos por apresentar o enunciado no princípio de uma aula de Educação Visual cuja duração é de 90 minutos. O professor inicia a aula com a entrega do enunciado do exercício 2. Informa que o questionário nele presente é o mesmo do exercício 1, desta vez é indicado que não terão disponível o texto de “O senhor João” mas devem apoiar-se nos seus trabalhos sobre o mesmo. Devem responder consoante a reflexão que realizaram, nestas duas últimas aulas, através do desenho. O professor apresenta algumas estratégias para a análise dos desenhos:

- Devem identificar os elementos gráficos que colocaram (linhas, manchas, cores...)
- Refletir sobre a força de cada um deles e possíveis significados que tenham querido atribuir.
- Sintetizar os elementos de forma a extrair as ideias/emoções principais.

Na segunda parte da aula, e depois de entregue os exercícios escritos, o professor pede aos alunos que tragam os desenhos do dilema para a cortiça onde serão todos afixados. Inicia-se com todos um plenário onde cada aluno explica as intenções do seu trabalho e o seu conteúdo emocional. Os colegas têm a oportunidade de colocar alguma questão e estabelecer diálogos. O professor tem o cuidado de apoiar cada aluno para que sinta ter conseguido transmitir as suas ideias corretamente. O professor dedica 40 minutos para a resolução do exercício com 10 minutos de tolerância.

Enunciado do exercício 2

Observa atentamente os teus desenhos sobre o texto “O senhor João”. De seguida responde por escrito às questões colocadas.

1. *Desenhos dos alunos sobre o texto: “O senhor João”*
2. *Questões:*
 1. *Que pensas desta situação? Elabora um texto que reflita a tua opinião sobre a história.*
 2. *Achas que o senhor João fez bem ou fez mal? Justifica.*
 3. *Se fosses o senhor João, o que farias?*

As tabelas para a posterior organização dos resultados de textos e desenhos são configuradas segundo uma necessidade de confronto imediato entre os vários critérios de comparação. Os textos resultantes dos exercícios da primeira e segunda fase encontram-se numa disposição de cima para baixo simulando a ordem cronológica, o número das questões coincide com os do enunciado dos exercícios facultados em sala de aula. Estes dois textos estão seccionados por duas imagens que apresentam trabalhos dos alunos da fase intermédia do desenho. Estes desenhos, dispostos numa ordem de leitura da esquerda para a direita, mostram o trabalho de representação da história e de exploração livre de um detalhe da mesma, respetivamente. Eis um exemplo presente no Anexo 1:


Aluno 1		Primeira fase
Questão	Resposta	
1	Eu acho que o farmacêutico tinha razão enquanto ao preço porque ele precisava de alimentar a família mas o senhor João tinha a mulher de portas da morte e necessitava do medicamento, por isso o farmacêutico podia dar uma ajuda dizendo ao sr. João para pagar em prestações, mas como o farmacêutico não lhe deu outra opção o sr. João sentiu-se agoniado e aflito porque ele tinha de pagar para salvar a sua mulher mas ele não tinha dinheiro para isso.	
2	Eu acho que ele fez mal em assaltar a farmácia, eu sei que ele queria a mulher mas podia ter pedido aos familiares, amigos ou até ao estado.	
3	Pediria dinheiro à família ou a amigos.	
		Fase do desenho
		
		Segunda fase
Questão	Resposta	
1	Eu acho que o sr. João estava agoniado, sentia uma tristeza profunda, mágoa e ao mesmo tempo fúria.	
2	Por um lado acho bem porque o sr. João estava aflito e não tinha dinheiro mas por outro lado roubar é crime e devia ter pedido dinheiro à família ou amigos e isso seria o mais acertado.	
3	Eu pedira ao banco ou família ou outras pessoas porque assim salvava a mulher e não roubar nada e conseguia salvar a mulher.	

Tabela de comparação 1

Optamos por complementar esta organização selecionando, do Anexo 1, as partes do texto que, ao manifestar o pensamento do aluno, vem de encontro às nossas pretensões. Esta informação será reorganizada em tabelas secundárias (Anexos 2, 3, 4, 5 e 6) de forma a dispor os dados fornecidos segundo as categorias que validam a nossa tese e comparando-os entre a primeira e segunda fases. Eis um exemplo:

Critério de validação: Presença e utilização de vocabulário emocional no questionário.

Aluno 1

		Primeira fase
Questão	Resposta	
1	(...) mas como o farmacêutico não lhe deu outra opção o Sr. João sentiu-se agoniado e aflito (...)	
		Segunda fase
Questão	Resposta	
1	Eu acho que o Sr. João estava agoniado , sentia uma tristeza profunda , mágoa e ao mesmo tempo fúria .	
2	Por um lado acho bem porque o Sr. João estava aflito (...)	

A numeração dos alunos é atribuída de forma arbitrária.

5.4.3 Categorias de análise e validação dos resultados.

O nosso objetivo consiste em aferir diferenças no pensamento valorativo do aluno antes e após a prática do desenho expressivo. Para o alcançar definimos três critérios de alteração qualitativa deste pensamento, são eles:

a) A alteração da visão valorativa do aluno

Deve existir, para fins de validação, uma alteração dos julgamentos do aluno sobre a situação com que é confrontado. Devemos, para este critério, identificar pontos de união, numa relação de causa-efeito, entre a prática expressiva e a alteração verificada.

b) O Desenho personaliza a experiência.

Ao desenhar o aluno personaliza a experiência e reflete sobre a mesma num ambiente imaginário seguro e controlável por ele. Esta personalização permite-lhe compreender mais profundamente a situação sobre a qual se expressa e, portanto, alterar a sua visão na segunda fase.

c) A intensificação emocional da experiência.

Verificamos a relação entre reflexão emocional possibilitada através da expressão plástica e a compreensão de valores. O aumento de percepção emocional deve-se manifestar numa sensibilidade maior aos valores implicados numa situação dilemática.

Confrontando estes critérios com os resultados dos alunos, classificamos os dados (indicadores) emanados dos textos, que confirmam estes últimos, em cinco categorias, que nos ajudarão a revelar as alterações qualitativas nas produções de cada discente. Como já referimos anteriormente, nos anexos deste relatório poderemos encontrar a seleção dos dados que manifestam o conteúdo de cada uma destas categorias. A classificação das categorias é a seguinte:

- Presença de vocabulário emocional (Anexo 2).
- Alteração do julgamento moral sobre as personagens (Anexo 3).
- Alteração da posição moral pessoal (Anexo 4).
- Referência ao desenho expressivo (Anexo 5).

- Manifestação da personalização das emoções (Anexo 6).

Consideraremos o nosso objetivo alcançado na medida em que estas categorias que respondem aos critérios propostos, apresentem alterações de qualidade significativas entre a primeira e a segunda fases.

I - Presença de vocabulário emocional.

O valor é atribuído ao que nos rodeia com base no nosso sistema afetivo e a expressão é forma de transmitir um mundo interior emocional através dos meios que melhor o permitem. Nesta lógica consideramos fundamental aferir a diferença de percepção emocional sobre o dilema apresentado para entender melhor se existe uma relação entre trabalho expressivo e transformação ou captação de novas emoções que influenciem o nosso julgamento. Apenas consideraremos como indicadores as palavras que indicam de forma direta os estados emocionais. Com certeza que, implicitamente, podemos encontrar na construção de frases outros sentimentos, mas para aferir com mais exatidão esta presença reduzimos a contagem a um critério gramatical. Excetuam-se as expressões que os alunos elaboram, por vezes nem sempre ordenadas pelas regras da escrita, que demonstram claramente um estado emocional.

II - Alteração do julgamento moral sobre as personagens.

Esta categoria aplicada segundo o nosso modelo de intervenção não prova nenhuma relação direta entre desenho expressivo e julgamento moral, mas pode, no entanto, sugerir se a reflexão exercida durante o trabalho plástico é condicionada pela seleção pictórica dos elementos da história. Esta observação será realizada sobretudo na segunda questão do questionário apresentado aos alunos.

III - Alteração da posição moral pessoal.

Analisada em torno da terceira questão, esta categoria quer completar a anterior indicando a posição marcadamente pessoal do aluno. A manifestação da sua posição exigem maior grau de compromisso com o relato que apresentamos e, independentemente da valorização moral que possa fazer da história, esta questão incide sobre o património emocional do aluno e expressa com mais eloquência a sua predisposição interna.

IV - Referência ao desenho expressivo

Existem referências à influência do desenho na melhor compreensão da história e aos julgamentos que o aluno faz das situações. O desenho é apontado como uma causa direta sobre o pensamento moral do aluno.

V - Manifestação da personalização das emoções.

Verificaremos de que forma os alunos manifesta explicitamente ter personalizado as emoções e os acontecimentos da história e como se colocam ou não no papel das personagens. Uma vez que este processo ocorre durante a criação do desenho este é a ferramenta que, possibilita ou não, este maior compromisso dos discentes.

6. Análise dos resultados e confronto teórico.

Avançaremos neste capítulo percorrendo cada categoria e identificando-a nos textos dos alunos. Sempre que possível faremos um confronto com os resultados expressivos do desenho tentando estabelecer conexões entre este e as respostas dos questionários. De forma a contextualizar os dados apresentados faremos, de forma pontual, algumas contabilizações quantitativas das respostas dos alunos. No entanto a nossa abordagem de análise mantém-se predominantemente qualitativa, visto ser dada mais importância ao significado e intensidade emocional dos termos e expressões utilizados do que à quantidade de vezes em que as mesmas possam aparecer. Quando nos propomos aferir diferenças de qualidade nas produções dos alunos referimo-nos ao seu aprofundamento do problema apresentado e consequente compreensão da sua inerente complexidade. Verificaremos que, por vezes, uma só palavra, manifestada na segunda fase da intervenção, indica haver mais compreensão da realidade, por parte do aluno, que as quatro ou cinco escritas na primeira fase.

6.1 Quanto à presença de vocabulário emocional nos textos dos alunos

Com a exceção de cinco alunos, o grupo alvo aumentou a manifestação de emoções nas respostas aos questionários. De facto, na primeira fase contamos vinte e nove palavras que designam um leque de emoções pouco variado, já na segunda fase contamos sessenta e uma palavras. Existe, portanto, uma diferença superior ao dobro dos resultados do primeiro questionário. Devemos, no entanto, referir que estes dados numéricos não exprimem, por si mesmos, um aumento de qualidade entre as duas fases, vejamos: dos oito alunos que fogem à regra do aumento de vocabulário emocional particularizemos, a modo de exemplo, os alunos 2 e 14. O aluno 2 teve uma diminuição de três para duas palavras como podemos ver no seguinte quadro:

Aluno 2:

		Primeira fase
Questão	Resposta	
1	(...) prefiro ser presa do que perder a pessoa que mais amo na minha vida. (...) eu ficava muito desesperada , um dos meus pais podia morrer (...)	
3	Faria o mesmo, porque prefiro ser presa do que perder a pessoa de quem mais amo .	

Questão	Resposta
1	Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico (...)senti mesmo muita raiva pelo farmacêutico.
2	(...) prefiro ser presa do que perder um membro da família.

No entanto é possível aferir através do seu discurso que, mantendo as razões que fundamentam a sua opinião como pode ser a perda de um ser querido, o enfoque emocional da primeira questão altera-se para a *raiva*. Houve uma alteração na atitude do aluno perante a situação, na primeira fase o farmacêutico não é mencionado e desta vez é identificado como a causa da situação e das emoções que lhe surgiram entretanto. Se observarmos o *desenho de detalhe*, o segundo a ser realizado pelos alunos, verificamos que o aluno 2 centrou o seu trabalho precisamente na figura do farmacêutico como consta na figura seguinte:

Aluno 2

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

O primeiro desenho mostra o Sr. João que, impossibilitado de obter o medicamento, encontra-se num estado de tensão dramática, os sinais visuais e a predominância do vermelho tentam expressar este cenário. Note-se que no segundo desenho a cor vermelha concentra-se toda na figura do farmacêutico, o próprio aluno o considera a causa do problema do Sr. João e exprime no texto a sua raiva para com esta personagem. A quantidade de vocábulos, relacionados com as emoções que surgiram no segundo texto, são um indicador da procura, por parte dos alunos, de descreverem melhor a sua posição perante esta simulação.No entanto, a qualidade dos resultados e das próprias emoções

descritas são as que definem melhor o efeito do tempo dedicado a desenhar expressivamente este dilema moral. Devemos salientar, neste primeiro exemplo, que existe uma adequação explícita do desenho com as emoções verbalizadas no segundo texto. Este facto não é fundamental para o nosso objetivo principal, pois podemos duvidar da informação gráfica que o aluno elaborou e no entanto verificar ou não alterações na sua postura perante o dilema, mas acrescenta um dado interpretativo precioso para o nosso entendimento da intensidade emocional colocada nas palavras.

O aluno 14 resume a sua perceção emocional da seguinte forma:

Aluno 14:

		Primeira fase
Questão	Resposta	
	1	(...) porque estava muito aflito, atrapalhado e também desesperado (...).
	2	(...) deixou o farmacêutico muito desesperado .
		Segunda fase
Questão	Resposta	
	1	Sinto pena do senhor João (...).

Note-se que de uma perspetiva quantitativa não existe dúvida quanto à predominância emocional presente no primeiro texto, no entanto, a diferença que nos indica os efeitos do trabalho expressivo está, precisamente, no segundo texto. O aluno demonstra ter personalizado a situação que lhe foi apresentada após os desenhos, ele exprime a sua pena pelo Sr. João, o sentimento descrito não pertence à personagem mas sim ao próprio aluno, algo ausente na primeira fase. Este é, também, um exemplo que reflete os segundos resultados de um grupo de alunos significativo, houve uma tendência clara a personalizar e a exprimir os sentimentos próprios. Verificamos que a primeira questão, a que menos delimitava as respostas, foi privilegiada neste tipo de manifestações. O exemplo do aluno 9 esclarece-nos esta tendência:

Aluno 9

		Primeira fase
Questão	Resposta	
	1	(...) Responderia que estava a impedir uma mulher de viver e não conseguiria viver com esse peso para o resto da minha vida. Logo ia ajudá-lo.

Questão	Resposta
1	(...) sinto-me angustiado e desconfortável , é triste passar por estas situações em que apenas um ganha.
3	Faria também uma loucura, seria egoísta e mau, mas só podia ganhar um.

Logo no primeiro texto colocou-se no papel do farmacêutico e referiu não poder viver com um “peso” de consciência. Assumimos que esta referência é, na perspectiva do aluno, altamente emocional, e manifesta-a logo na primeira questão. Na fase seguinte personaliza a história e diz sentir-se, ele próprio, “angustiado” e “desconfortável” com uma situação injusta e por isso mesmo “triste”. Outras manifestações de emoções personalizadas no aluno podem ser encontradas noutros alunos que, tal como os exemplos acima descritos, têm em comum estarem localizadas nos textos da segunda fase da intervenção.

Quatorze alunos, os números 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 e 19 mostram um aumento de palavras emocionais e, como foi referido, com uma variedade também maior. Colocamos, como evidência dois exemplos, começemos com o aluno 1:

Aluno 1

		Primeira fase
Questão	Resposta	
1	(...) mas como o farmacêutico não lhe deu outra opção o Sr. João sentiu-se agoniado e aflito (...)	

		Segunda fase
Questão	Resposta	
1	Eu acho que o Sr. João estava agoniado , sentia uma tristeza profunda , mágoa e ao mesmo tempo fúria .	
2	Por um lado acho bem porque o Sr. João estava aflito (...)	

As palavras “agoniado” e “aflito” permanecem apesar do segundo texto ter sido elaborado dois meses depois, no entanto surgem descrições de tristeza, mágoa e fúria. Este acrescento coincide, intencionalmente ou não, com uma adequação plausível das reações do Sr. João à situação que lhe afeta, tristeza pela situação da esposa, mágoa dirigida ao farmacêutico e fúria que lhe impele o ato criminoso. O aluno manifesta uma maior reflexão

e compreensão dos sentimentos da personagem principal, sobretudo as reações que experimenta perante as circunstâncias dolorosas descritas no texto e mais tarde desenhadas, se observarmos os desenhos verificamos que, efetivamente, houve um esforço de penetrar no clima emocional da história:

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Mais uma vez estamos perante um aluno que mostra sensibilidade estética e expressiva na representação do dilema, o primeiro desenho mostra o estado emocional da personagem principal com uma referência gráfica à causa dessa conturbação, a sua esposa é desenhada a negro a caminhar para uma porta escura. O segundo desenho incide precisamente no cenário encontrado para acomodar a figura da esposa e explicar de forma alegórica o seu problema, note-se que uma nova personagem é acrescentada ao lado da porta, é a morte que a espera, estática e paciente. Fixemos a nossa atenção ao fundo que preenche o desenho. Comparativamente à primeira tentativa, a expressão aumentou de intensidade evidenciando um traço mais forte e até raivoso, percebemos a esposa a concentrar em si o problema e o ambiente a revolver-se como consequência do mesmo. Podemos entender que para explicar um desenho desta natureza seja necessário, por parte do aluno, de procurar mais vocábulos que exprimam com mais exatidão aquilo que interpreta. Existe nestes alunos, uma relação direta entre aumento de palavras e o aumento de expressividade, um exemplo que reforça esta afirmação encontra-se no aluno 18, que mostra uma diferença de uma palavra para três no segundo texto e uma diferença gráfica substancial:

Questão	Resposta
3	Acho que se fosse o senhor João, se tivesse um caso de desespero total, fazia o mesmo.

Questão	Resposta
1	O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste ... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça... (...) e isso enervame , saber que tenho qualquer coisa que pode ajudar e não poder utilizar.

Segundo aquilo que o aluno relata no segundo texto, esta é uma situação que lhe provoca instabilidade emocional, e além da tristeza refere medo e nervosismo. Mostra ter-se colocado no papel da personagem e transferiu essa situação de uma forma hipotética para a sua própria vida. As emoções que aponta podem ser interpretadas no seu segundo desenho, uma vez que tal como a diferença encontrada no vocabulário também constatamos um desfase expressivo entre as duas fases:



Desenho da história



Desenho de detalhe

O registo do desenho de detalhe muda radicalmente fazendo supôr uma maior intensidade na compreensão emocional do dilema, as linhas sinuosas e conteúdo abstrato da imagem afasta-se das preocupações mais descritivas e concentra-se nas mais sensoriais. Esta suposição é reforçada pela confirmação do próprio aluno referindo, no segundo texto, que “ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça”, o facto de dizer que lhe afeta olhar para o seu próprio desenho é indício da existência de uma reflexão profunda

enquanto se expressou. Tudo sugere que este aluno teve uma progressão reflexiva crescente no seu contato plástico com o drama do Sr. João.

Podemos afirmar que existe, na grande maioria dos resultados, uma progressão emocional na interpretação do dilema proposto. Independentemente do maior ou menor número de palavras detetadas verificamos que a segunda fase manifesta um conjunto de discursos que utiliza as emoções de forma a aumentar a carga dramática do problema apresentado, a personagem do Sr. João é alvo de uma seleção verbal mais cuidada e intensa. É utilizado, com mais frequência, o recurso de adjetivos para as emoções descritas tais como “tristeza profunda” ou “raiva imensa”. Notamos que esta intensidade acompanhou os desenhos que produziram, sobretudo no desenho de detalhe onde se focalizaram mais na parte do problema que mais lhes sensibilizou. Ainda assim o aumento quantitativo de palavras indica uma procura maior por expressar mais corretamente o que sentiram durante esta experiência, na segunda fase vários alunos colocaram palavras referentes a emoções numa atitude de querer esclarecer o que sentem e não tanto o que pensam. A própria resolução do questionário obteve um carácter marcadamente sentimental sem que o enunciado assim o exigisse. São menos as conjugações de “acho que” ou “penso que” e mais conjugações como “sinto que”, sendo patente verificar que o tempo despendido pelo aluno a procurar representar, através do desenho, as emoções próprias que ele admite sentir e aquelas que projeta nas personagens, levou a que, num novo exercício, se mantivesse o modelo de reflexão habituado à expressão plástica. Por outras palavras, a *sintonía* emocional que exercitou durante o desenho pareceu continuar nas respostas ao segundo questionário.

6.2 Alteração do julgamento moral sobre as personagens

A questão colocada no número 2 do exercício perguntava aos alunos se o Sr. João fez bem ou mal ao roubar a farmácia. As respostas distribuíram-se em que fez “bem”, “mal”, “bem e mal”, “nem bem nem mal” e houve um aluno que considerou este julgamento apenas com a palavra “complicado”. Contabilizamos, apenas para efeitos de contextualização, as escolhas dos discentes no seguinte quadro:

	1ª Fase	2ª Fase
<i>Julgamento da atitude do Sr. João</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>Nº de respostas</i>
<i>Fez mal</i>	11	6
<i>Fez bem</i>	4	9
<i>Fez bem e mal</i>	4	4
<i>Nem fez bem nem mal</i>	2	3
<i>É uma situação complicada</i>	1	0

Como podemos observar houve, da primeira para a segunda fase, uma diminuição da percepção negativa quanto à atitude da personagem principal e, pelo contrário, a percepção positiva dessa mesma atitude aumentou. A consideração que existe uma realidade ética mais complexa que abarca as duas possibilidades anteriores manteve-se igual em quatro respostas em cada fase. As respostas que se mantêm mais isentas de um julgamento polarizado entre bem e mal apontam para um aumento pouco significativo. Finalmente, no segundo questionário, ninguém se absteve de emitir uma opinião sobre o referido comportamento moral.

As transições entre julgamentos de uma fase para outra realizou-se segundo as escolhas seguintes: onze alunos optaram por manter a sua opinião moral inicial o que corresponde a 50% do grupo alvo. Dos restantes 50% as alterações ocorrem seguinte esquema:

1ª FASE	Nº ALUNOS	2ª FASE
<i>Do julgamento de:</i>		<i>Transita para:</i>
<i>Mal</i>	4	
<i>Bem e mal</i>	0	<i>Bem</i>
<i>Nem bem nem mal</i>	1	
<i>Complicado</i>	1	
<i>Bem</i>	0	
<i>Bem e mal</i>	0	<i>Mal</i>
<i>Nem bem nem mal</i>	1	
<i>Bem</i>	0	
<i>Mal</i>	1	<i>Bem e mal</i>

<i>Nem bem nem mal</i>	0	
<i>Bem</i>	1	
<i>Mal</i>	1	<i>Nem bem nem mal</i>
<i>Bem e mal</i>	1	

O grupo mais significativo foi o daqueles que transitaram para “bem”, com seis alunos que se unem aos três que mantêm essa opção durante as duas fases. Apenas um aluno transitou para “mal” ou para “bem e mal”. Um pouco mais expressiva é a transição para “nem bem nem mal” que reuniu um aluno de cada uma das outras opções. Vejamos os exemplos, o aluno 5 apresenta uma alteração de opinião bastante radical:

Aluno 5

Fase 1: Eu acho que o Sr. João **agiu mal** porque não se deve roubar, mas o farmacêutico não o ajudou.

Fase 2: Eu acho que o Sr. João **fez bem** pois estava a salvar a vida da mulher.

As respostas manifestam uma alteração completa no julgamento moral, na primeira fase afirma que não se deve roubar e por essa razão agiu mal embora reconhecendo que o farmacêutico não mostrou qualquer apoio à sua situação. Na segunda fase o aluno compreende que para salvar a esposa o Sr. João fez bem, reconhece o valor da vida como mais importante que o imperativo moral de não roubar. Observemos os desenhos deste aluno:

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

A primeira imagem condensa em si todos os elementos da história, o Sr. João, o farmacêutico numa pose ameaçadora, a farmácia, o medicamento e a esposa que vê a perspectiva de morrer representada por um túmulo ao lado da cama. De um ponto de vista formal identificamos um contraste grande entre o cuidado que o aluno teve em representar a cama onde a esposa repousa, é o elemento mais colorido de toda a imagem e o aluno absteve-se de abusar da cor negra como o fez nos restantes elementos. Haveria, mesmo assim, poucas conclusões a extrair deste facto se o desenho de detalhe, aquele que pedimos que incidisse sobre a parte da história que mais lhes sensibilizou, não tivesse aumentado na escala e na expressividade desta personagem que, aparentemente, condiciona a posição do aluno sobre o Sr. João. Este desenho mostra, com grande cuidado estético, a dor da personagem, e utiliza para o efeito um ambiente dinâmico e instável representado por linhas sinuosas. O contraste com a cama é significativo e aumenta a importância visual do rosto sofredor que dela emerge. A preferência do aluno não apresenta dúvidas quanto à sua influência ao considerar a atitude da personagem principal como boa, ante o valor da vida de alguém amado o roubo é justificável.

O aluno 7 opta pela resposta de “nem bem nem mal”, na primeira fase, como forma de explicar um facto ambivalente que, sendo negativo, apresenta resultados positivos:

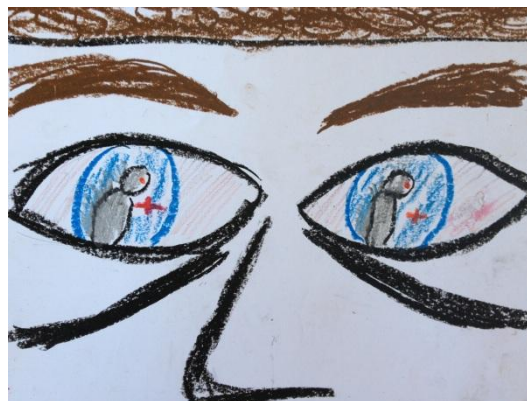
Aluno 7

- Fase 1: Como já referi acima, eu acho que o Sr. João **nem fez bem nem mal** pois, apesar da sua atitude ser negativa, tinha como objetivo uma coisa positiva.
- Fase 2: Na minha opinião acho que o senhor João **fez bem** pois, no desespero em que ele se encontrava não havia mais soluções a não ser cometer o crime.

Mas, tal como o aluno anterior, muda de opinião depois da fase do desenho afirmando não haver outra solução. As imagens refletem a intensidade dramática da posição ameaçadora do farmacêutico:



Desenho da história



Desenho de detalhe

Esta personagem é caracterizada como uma presença negativa e preponderante sobre o desfecho da história. No primeiro desenho houve uma escolha por representá-lo numa escala que expressa poder, o seu rosto adiciona a contrariedade e atribui-lhe o papel de adversário do casal em dificuldades. A figuração de detalhe transmite esse confronto a partir dos olhos do Sr. João. O obstáculo que se interpõe entre ele e o medicamento é esta personagem, o olhar da vítima, desenhado com intensidade, e que tem a capacidade de transmitir desespero, o mesmo que o aluno utiliza para justificar a ação criminosa da personagem principal.

O aluno 22 transita de “mal” para “nem bem nem mal”, a sua justificação reside em razões circunstanciais como a pobreza ou a doença que, numa interpretação nossa, ilibam a personagem principal do peso moral do ato de roubar:

Aluno 22

- Fase 1: **Fez mal** porque poderia ter pensado noutra solução e nesse momento perdeu a razão toda.
- Fase 2: Eu, sinceramente, acho que ele **não fez bem nem mal**, porque ele era um senhor muito pobre que queria ajudar a sua mulher que estava muito doente e ele não tinha dinheiro para o pagar então roubou mas roubar não é solução.

A segunda resposta deste aluno pode dar-nos pistas para o problema com o qual se confrontam ao ter que julgar a atitude de roubar, e que consiste em dar a resposta correta sem autorizar nenhum tipo de comportamento criminoso. Roubar, como diz este aluno, não é solução, mas esta salvaguarda apenas esclarece aquilo que, pela primeira parte da resposta, indica totalmente o contrário: subtrair o medicamento pode ser um ato bom.

Como podemos verificar, os alunos debatem-se como o conceito de *hierarquia de valores* e das relações que as diferentes importâncias desses mesmos valores estabelecem entre si. As respostas de “bem e mal” ou “nem bem nem mal” refletem esta complexidade com a diferença de que, na última aceção, é retirado o peso moral do ato numa desculpabilização justificada pelas circunstâncias. Os desenhos mostram, mais uma vez, o rosto de uma personagem como elemento preferido de representação emocional:

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

A diferença evidente entre o primeiro desenho e o segundo está na procura da expressividade nos elementos gráficos, o *desenho da história* quer relatar um acontecimento distribuindo racionalmente os elementos para extraírmolos num esforço de interpretação simbólica o dilema das personagens. No segundo toda a cena se concentra no rosto do marido que sofre, o medicamento surge como explicação do porquê desta comoção. Repare-se como o corpo foi desatendido em comparação com a face, a estratégia expressiva e emocional do discente situa-se no conflito interior do Sr. João. As dificuldades circunstanciais da vida do Sr. João estão patentes já na primeira fase, o contraste entre o mundo equilibrado e limpo do farmacêutico manifesta uma diferença clara de posição do risco que correm um e outro.

Neste parâmetro são visíveis indícios de reflexão moral, não só pela mudança de posição perante a atitude das personagens como pela alteração das justificações dos respetivos julgamentos, em vários casos ocorre uma sensibilização tendencialmente orientada para valorizar a vida da esposa do Sr. João quer justificando o seu ato quer desculpabilizando-o como podemos aferir no gráfico acima reproduzido. Encontramos uma relação expressiva entre os desenhos e as respostas dos alunos, a leitura que fazemos da utilização plástica

quer da linha, mancha, cor ou quer sobre os motivos temáticos abordados mostra, com bastante clareza, pistas de interpretação coincidentes com os textos da segunda fase.

6.3 Alteração da posição moral pessoal do aluno

Na transição entre as duas fases doze alunos mudam de opinião na resposta à terceira questão do exercício escrito, o que corresponde a 55% do total. Deste grupo, dez alteraram a sua resposta de uma condenação do ato de roubar para afirmar que, considerando as circunstâncias, fariam o mesmo que a personagem principal, são eles os alunos 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 20 e 22. Dos restantes dois, o número 3 alterou a sua posição de favorável a um ato ilícito para aposição oposta e o número 10 radicalizou a sua postura mas mantendo-se contrário ao roubo. Começemos por analisar este último caso:

Aluno 10

Fase 1: Eu **pedia ajuda a familiares** para pagar o medicamento.

Fase 2: Eu tentava negociar de outra forma com o farmacêutico como por exemplo **chantageá-lo, ameaçá-lo, negociar** com ele ou **bater-lhe**. Só roubava em casos muito extremos e antes consultava o meu companheiro que estivesse na má situação.

A primeira atitude mostra uma posição moderada e conciliadora cuja solução passa por pedir apoio a familiares, no entanto muda quando, na segunda fase, diz que tentaria chantagear, ameaçar, negociar e até bater no farmacêutico. Uma alteração tão radical evidencia uma reflexão de fundo que se desenvolveu à custa de uma perda de respeito pela personagem do farmacêutico. Procuremos indícios explicativos nos desenhos do aluno:

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Visualmente, é notória a diferença entre o primeiro desenho e o segundo, e a nível expressivo constatamos um aumento de intensidade emocional no desenho de detalhe. Este retrata o farmacêutico numa situação de poder sobre a família do Sr. João. Chamamos a atenção para o fato desta escolha de composição ser um recurso representativo escolhido por outros alunos da turma. A sua escala, cor e transmissão do sentimento de posse ao sustentar as restantes personagens na sua mão, permitem-nos interpretar que o farmacêutico é visto como um obstáculo ameaçador. Existe uma transição qualitativa do sentimento que é explicitado, a nível da plásticidade, nos dois desenhos: o primeiro dá a entender que não houve preocupação por moralizar atitudes, existe sim, uma representação de um problema que se organiza em dois espaços, o da família em dificuldades e o da farmácia roubada. O segundo desenho escolhe uma personagem e concentra nela, com toda a probabilidade, os sentimentos mais intensos do aluno. Roubar parece estar fora de questão a não ser em casos muito extremos, no entanto a figura do farmacêutico parece merecer ser objeto de atitudes violentas como as descritas no segundo texto. Existe a probabilidade do roubo ser encarado, pelo aluno, como uma diminuição de si mesmo pois transforma-o em criminoso enquanto que ameaçar ou bater no farmacêutico constitui um castigo merecido sobre aquele que impede o prolongamento da vida de uma pessoa.

Do grupo de alunos que altera a sua atitude para favorável ao roubo podemos tipificá-los através do aluno 6:

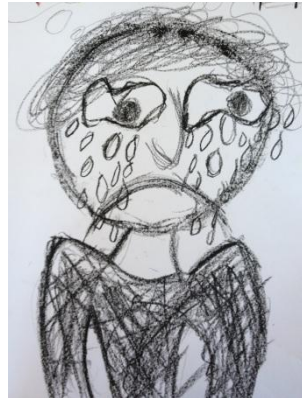
Aluno 6

- Fase 1: Se fosse o sr. João **trabalhava em part-time** para ganhar mais dinheiro ou agredia o farmacêutico caso a chantagem feita antes não funcionasse.
- Fase 2: Se eu fosse o sr. João **faria a mesma coisa** porque eu não consigo pensar quando estou desesperado.

Existe neste grupo um reconhecimento da necessidade do Sr. João e de um desconforto com a atitude do farmacêutico. No entanto não admitiam o roubo como algo que eles fariam nesta situação. Na segunda fase, os dez alunos referidos alteram de postura sem muitos indícios verbais de dúvida ou hesitação. O aluno 6 exemplifica estes casos, ele aponta o desespero como a razão da mudança, pois sentiria essa emoção se vivesse na situação da personagem, emoção que não o deixaria pensar noutras alternativas e que o levaria a agir sem mais considerações. Vejamos o desenho:



Desenho da história



Desenho de detalhe

Como podemos observar, o aluno atinge um nível expressivo impressionante no *desenho de detalhe*. A conjugação da liberdade e espontaneidade do traço com uma gestualidade forte e decidida, em certos elementos gráficos, permite-lhe transmitir a sua percepção do sentimento de desespero num desenho monocromático. A representação dos olhos chorosos e distorcidos encontra apoio nas formas rápidas e intensamente sulcadas no papel e transmite força emocional suficiente para identificarmos um leque variado de más sensações neste desenho. O aluno reduziu este leque ao “desespero” e transportou-o posteriormente para o texto do segundo questionário. Com esta nova percepção da vida interior do Sr. João terá modificado a previsão da atitude a ter perante o medicamento. O aluno 13 reforça esta tendência ao manifestar-se contrário ao roubo e ao alterar completamente a sua atitude após os desenhos, apresentamos brevemente o seu caso pela insistência que faz na necessidade de ser honestos:

Aluno 13

- Fase 1: Se fosse o senhor João o que eu faria era **andar à procura de farmacêuticos** em todo o lado para cuidar a minha mulher mesmo que fosse pobre **pagava tudo** o que podia, **até dava roupas**, brinquedos e **tudo o que fosse preciso** para ter aquele remédio para a podersalvar.
- Fase 2: Se eu fosse o senhor João **faria o mesmo** porque eu queria muito ajudar e não tinha outro caminho.

Em nenhum momento foi apresentada a história como uma situação sem outra solução além do roubo, no entanto verificamos que vários alunos manifestam esta conclusão com expressões fatídicas, e isto após apresentarem, na primeira fase, outras alternativas

perfeitamente viáveis que respeitam os dados fornecidos no texto. Tal como o aluno anterior, o número 13 concentra a sua atenção plástica no rosto do Sr. João:

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

A percepção deste trabalho expressivo permite-nos identificar o mesmo mecanismo de sensibilização com esta realidade e a posterior alteração da reflexão moral sobre que atitude tomar. O desenho não apresenta grande contraste do primeiro para o segundo, diríamos até que na primeira tentativa já o aluno desenvolveu a expressão que repetirá na segunda. A diferença mais significativa é encontrada nos textos do questionário, entre a inocência da primeira fase para a resolução da segunda existe uma alteração de percepção das próprias prioridades morais. Um outro exemplo mostra como é perceptível um certo desconforto interno do aluno durante este processo de representação. O aluno 9 apresenta os seguintes resultados textuais:

Aluno 9

- Fase 1 (o aluno não respondeu a esta questão deliberadamente, esgotou o tempo disponível sem decidir que resposta escolher.)
- Fase 2 **Faria também, uma loucura, seria egoísta e mau, mas só podia ganhar um.**

Na primeira fase demora-se a responder e o tempo dedicado à aplicação do primeiro exercício esgota sem qualquer resultado. Foi respeitada a tentativa do aluno sem qualquer pressão externa para que registasse qualquer opinião. As razões pelas quais não apresenta resposta não foram indagadas, podemos supô-las pela resposta da segunda fase: é evidente que existe um sentimento de culpa quanto ao facto de roubar a farmácia, manifesta-o ao considerar que roubaria mas isso seria, ao mesmo tempo uma loucura, um ato de egoísmo da sua parte e de maldade pessoal. O aluno mostra ter vivenciado o exercício como um

autêntico dilema pessoal. O facto de exprimir que “só podia ganhar um” manifesta a presença de uma luta injusta na qual não se queria envolver. Quanto aos seus desenhos (Anexo1), observamos que a figura do farmacêutico foi destacada em ambos, no primeiro é representada a situação dilemática com a colocação da esposa e deste último personagem lado a lado, numa competição visual entre os dois. No segundo concentra a sua atenção exclusivamente no farmacêutico que, enchendo o espaço disponível, agrava os seus rasgos expressivos.

Um grupo mais pequeno de alunos optou por encontrar soluções alternativas e manter a sua posição até ao fim, o aluno 14 é um exemplo esclarecedor:

Aluno 14

Fase 1: Eu iria tentar chegar a um **acordo** com o farmacêutico para que ambos conseguíssemos resolver o que queríamos.

Fase 2: Se eu fosse o senhor João, não assaltaria a farmácia porque **não seria justo**, se calhar pedia **um empréstimo** ao banco para conseguir obter o medicamento.

Desde o primeiro momento opta por entrarem acordo com o farmacêutico, a diferença para a segunda fase podemos encontrá-la num certo refinamento desta solução mais consensual. Apresenta primeiro um julgamento moral: roubar não seria justo e por isso está fora de questão, em seguida, e perspetivando a atitude negativa do farmacêutico que de todos os modos inviabilizaria um acordo, apresenta um empréstimo ao banco como solução mais viável. Duas observações que nos ocorrem quanto ao exemplo deste aluno: a primeira constata a necessidade de equacionar o roubo, nalgum momento durante o seu trabalho colocou essa hipótese e fundamentou de seguida a sua opção. Interpretamos que assim sucede devido à manifestação da natureza injusta desse ato, algo que não foi necessário apontar na primeira fase. A segunda radica na vontade de encontrar alternativas que não foram previstas no texto e que podem, muito bem, solucionar o problema. Esta atitude foi, na primeira fase, a mais procurada pelos alunos. Devemos referir que todos os dez alunos que transitaram para a atitude de roubar posicionavam-se inicialmente nesta postura mais flexível. Houve, a nosso ver, uma mudança provocada pelos conteúdos expressivos do desenho que reconfigurou a importância dos acontecimentos.

O presente parâmetro manifesta resultados significativos tanto pelo número de alunos que altera a sua posição pessoal perante o problema como pela fundamentação plástica que encontramos em todos os casos. Continuamos a identificar uma relação estreita entre as imagens produzidas e as decisões declaradas nos textos, este vínculo plástico-moral

continua, a nosso ver, assente nas impressões emocionais que os alunos desenvolveram durante o desenho. Intuímos, como possível evidência da afirmação anterior, o facto de ter ocorrido um desvio intencional das soluções alternativas ao problema para posições fatalistas e simplificadoras, a intensidade das emoções pode ter impulsionado a defesa dos personagens mais débeis evitando o aprofundamento da problemática que, por si, é mais complexa. Reconhecemos, no entanto, que se desenvolveu nos alunos um discernimento sobre prioridades e taxonomia de valores que culminou com uma maior valorização do valor da vida. A nossa preocupação está ao nível das competências criativas para a solução de questões afins e se estas encontram um apoio na expressão plástica ou um elemento de repressão simplificador.

6.4 Referência ao desenho expressivo

Surgem, nos segundos textos, testemunhos que relacionam o próprio desenho com as faculdades de refletir e emocionar com a situação do Sr. João. São pequenas menções que não foram requeridas nos enunciados e surgem, portanto, de forma espontânea. O facto do aluno admitir que a realização dos desenhos influencia a sua predisposição para simpatizar com esta problemática constitui um dado importante para admitir a importância deste meio expressivo na reflexão moral. Detetamos seis casos: os dos alunos 2, 7, 8, 10, 18 e 20. Estas referências variam ligeiramente no conteúdo e na pertinência do desenho dentro da compreensão do dilema, mas todas manifestam de alguma forma a importância que o trabalho supôs para o aluno, vejamos caso a caso:

O aluno 7 foi o único que atribui ao desenho a responsabilidade de o fazer *compreender* melhor a situação, ou seja, no seu vocabulário distingue-se dos outros por não referir como se sentiu ou que novas emoções descobriu perante a sua obra. A sua perspectiva, tanto ou quanto nos é explicitada pelo texto, pertence a um raciocínio lógico onde o ato de desenhar permitiu ver mais claramente as intenções da personagem principal e avaliar a sua atitude moral com mais clareza:

Aluno 7

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|--|
| 1 | Depois de ter desenhado, compreendi que, o erro do senhor João foi um ato necessário e que, se calhar, foi uma boa ação, pois ele não queria o mal do farmacêutico, apenas queria curar a sua mulher. |
|---|--|

De todas as formas, esta compreensão surge, na opinião do aluno, depois de ter desenhado, reconhecendo que esse processo constituiu uma mais valia. Do nosso ponto de vista parece-nos consensual que um trabalho continuado sobre um determinado tema, seja ele expressivo ou não, potencia uma maior reflexão e esclarecimento. No entanto, não acrescenta nenhuma especificidade no uso das áreas expressivas neste contexto. Procuramos encontrar na expressão dos sentimentos, neste suporte concreto que é o desenho, uma ferramenta válida para aprofundar um determinado conteúdo. Os alunos seguintes, por outro lado, já nos permitem entrever o que procuramos: O aluno 2 descreve assim o papel do seu desenho:

Aluno 2

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|--|
| 1 | Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico porque acho que ele podia ter dado uma oportunidade ao sr. João, sendo pobre. |
|---|--|

Este aluno atribui ao seu trabalho a capacidade de o fazer sentir raiva sobre uma personagem da história e atribui uma causa a esta reação: a não solidariedade do farmacêutico. Reconhecemos, a partir do testemunho, que a nível da reflexão do aluno houve um trabalho com uma estreita relação à componente expressiva. Vamos reforçar esta relação entre reflexão e expressão com outros exemplos. O aluno 10 diz o seguinte:

Aluno 10

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|--|
| 1 | Após desenhar o dilema do sr. João, senti mais o seu problema e fiquei mais sensível quanto ao facto de ele fazer tudo pela mulher e chegar ao ponto de roubar para ela ficar bem. Depois de uma boa observação , percebi que o meu desenho transmite indecisão, tristeza e angústia pois o caso do sr. João é muito grave e complicado. |
|---|--|

Existe uma admissão de que o desenho aumentou a sua capacidade para compreender emocionalmente o problema apresentado, o aluno admite ter ficado mais sensível e identifica a “indecisão”, a “tristeza” e a “angústia” presentes no seu trabalho. Além de apontar uma mais valia a todo o processo expressivo foi capaz de reconhecer, a posteriori,

as emoções que plasmou nos desenhos, considerando, ao mesmo tempo, que coincidem com o correto entendimento da situação do Sr. João. O aluno 20 manifesta a força expressiva do seu desenho ao reconhecer a sua sensibilidade perante o mesmo:

Aluno 20

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|--|
| 1 | Sinto que é uma situação complicada, uma situação difícil de se passar. Ao desenhar esta situação senti-me triste , tal como o senhor João estava nesse dia. |
|---|--|

O próprio ato de desenhar provocou-lhe sentimentos de tristeza, existe neste caso uma hipótese plausível da relação entre expressão e reflexão uma vez que o aluno é capaz de sentir o que desenha numa possível sintonia entre gesto e emoção. É ainda curioso verificar que identifica a sua tristeza com a da personagem. O aluno 8 apenas manifesta qual a intenção inicial para o seu desenho:

Aluno 8

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|--|
| 1 | No meu desenho eu acho que apenas quis retratar a angústia e a confusão do Sr. João. |
|---|--|

E esta atitude é significativa pois revela a vontade de plasmar plásticamente as emoções que atribui à personagem, cada tentativa de o fazer obriga a procurar em si mesmo as memórias e as sensações associadas, neste caso, à angústia e à confusão. O aluno não mais revela que a própria natureza do desenho expressivo, a de expressar o conteúdo emocional das nossas experiências, a escolha das emoções já pertence ao arbítrio do discente. Por outro lado, não revela os seus próprios sentimentos. Finalmente, o aluno 18 surpreende pela intensidade com que descreve em poucas palavras a sua relação com o desenho:

Aluno 18

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|---|
| 1 | O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça... |
|---|---|

Manifesta a força que as suas imagens possuem ao admitir que lhe evocam medo de uma situação semelhante. O aluno personaliza a situação e refere os seus desenhos como

capazes de despoletar sentimentos em relação a ela. É evidente que os seus trabalhos se transformaram num mediador significativo entre a situação simulada no texto do Sr. João e a hipótese de lhe vir a acontecer algo semelhante. Esta situação, personalizada pelo aluno, adquire uma capacidade importante para ajudar a compreender a realidade interna da personagem principal da história que pode muito bem representar situações de pessoas reais por todo o mundo.

6.5 Manifestação da personalização das emoções

Na análise que levamos a cabo sobre a primeira categoria mencionamos o facto de que muitas manifestações de emoções se faziam na primeira pessoa, os alunos não só mostraram estar mais sensíveis a detetar possíveis emoções das personagens como eles mesmos se apropriavam e manifestavam as suas próprias. Os alunos 2, 5, 9, 10, 14, 16, 18, 20 e 21 constituem o grupo em que esta situação está claramente manifestada. Este é um indicador mais da intensidade com que o aluno descobre a realidade por detrás de uma situação dilemática como aquela apresentada e que, a nosso ver, foi impulsionado pela prática expressiva continuada. Naturalmente que perante a primeira leitura são provocadas emoções no leitor, no entanto, o que verificamos como importante de ser considerado neste estudo é o facto dessas emoções não emergirem no primeiro texto mas sim no segundo. Vejamos alguns exemplos:

Aluno 14

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|---|
| 1 | Sinto pena do senhor João, mas também sinto que o farmacêutico não ficou lá muito feliz por não poder fazer um desconto. |
|---|---|

O aluno mostra ter desenvolvido um esforço de compreensão, tanto com a situação do Sr. João como com a do farmacêutico, e afirma que sentiu pena por eles. No primeiro texto não surgiu, assim, nenhuma expressão similar. Outro exemplo, o aluno 20, já mencionado anteriormente, afirma ter-se sentido triste ao desenhar, no primeiro texto utilizou vocábulos como “penso” ou “acho” e nenhuma vez utilizou referências ao sentimento, quer dos personagens quer próprios. Como veremos no seguinte exemplo, a expressão do sentir manifesta a vivência do dilema na consciência do aluno:

Questão	Resposta
---------	----------

- | | |
|---|---|
| 1 | Sobre esta situação eu penso que tinham os dois razão embora sinta mais pena pelo senhor João. |
|---|---|

Existe uma avaliação sobre qual dos personagens tem mais razão e o sentimento é sugerido, embora não claramente, como elemento de discernimento perante o próprio aluno, ele sente mais pena do Sr. João mas não especifica o porquê. De facto, este aluno, não mostra em nenhum dos textos, uma comparação hierárquica das necessidades das personagens, para ele ambos tinham razão e, paradoxalmente, o Sr. João, sobre quem ele sente mais pena, foi o único que, na perspetiva do aluno, não teve uma atitude justa pelo qual insiste em que deveria tentar outra solução ao problema.

Nesta categoria é evidente, por um lado, que a manifestação das emoções próprias se dá exclusivamente nos textos da segunda fase, por outro lado a maioria apresenta uma identificação maior com os personagens e revela um esforço de encarnar estes últimos na situação difícil que simulamos.

6.6 Síntese da análise

No decorrer da nossa análise identificamos casos em que:

- Houve alteração na atitude do aluno perante a situação.
- As alterações nos julgamentos dos alunos são correspondidas com indícios visuais.
- As justificações para os julgamentos feitos na segunda fase também se alteram.
- O aluno demonstra ter personalizado a situação que lhe foi apresentada após os desenhos.
- O aluno personaliza e exprime sentimentos próprios e não os das personagens.
- Houve esforço em penetrar no clima emocional da história.
- A maioria das expressões verbais contendo emoção pertencem aos segundos textos.
- É manifesta a relação direta entre o aumento de vocábulos emocionais e o aumento de expressividade plástica.

- A expressão verbal de sentimentos, dos segundos textos, manifesta a vivência problemática do dilema na consciência do aluno.
- Existem indícios visuais de uma maior intensidade na compreensão emocional do dilema, as imagens afastam-se das preocupações descritivas e concentram-se nas sensoriais.
- Se verifica uma progressão reflexiva crescente no seu contato plástico com o drama do Sr. João.
- Se admite que o desenho aumentou a capacidade do aluno para compreender emocionalmente o problema apresentado.
- Se constata uma relação entre expressão e reflexão.
- O aluno mostra vontade de plasmar plasticamente as emoções que atribui à personagem.
- Os desenhos mostram ter funcionado como mediadores entre a situação dilemática e a realidade do aluno.
- A prática expressiva intensificou a descoberta da realidade pelo aluno.
- Na segunda fase é evidente a maior identificação dos alunos com as personagens.

Vejamos então as principais características das alterações detetadas durante a nossa intervenção, apresentámo-las de forma sintética:

- Houve alunos que alteraram claramente a sua postura durante a fase de expressão.
- Personalizaram os sentimentos das personagens como seus provocando alterações nas suas justificações morais.
- Também constatamos um aumento de carga emocional nos discursos e uma série de tentativas de compreender a intensidade emocional da história.
- A expressão manifestada nos desenhos também acompanhava a intensidade do segundo questionário que os alunos elaboraram, inclusive a própria gramática dos registos alterava-se de forma a orientar-se gradualmente para a abstração segundo uma intenção emotiva.
- Os próprios registos verbais dos alunos constatavam uma relação entre reflexão sobre o dilema e facto de o desenhar, assim, esta atividade aumentou a capacidade de compreender o problema apresentado.
- Nalguns casos foi evidente a capacidade do desenho de provocar emoções por si mesmo constituindo-se num mediador entre a situação dilemática e o aluno.

Consideramos haver suficientes indícios para poder elaborar a nossa conclusão com um parecer positivo perante a nossa intervenção. As alterações que foram verificadas mantêm um vínculo com a prática expressiva sugerindo a sua utilização na formação de valores em contexto escolar. Vejamos, finalmente, as nossas conclusões.

Conclusão

Como havíamos apresentado na nossa introdução, quisemos entender como é possível trabalhar valores através das disciplinas artísticas, nomeadamente a Educação Visual. Colocamos, como hipótese de partida, e numa tentativa de delimitar o nosso campo de ação, que as capacidades expressivas do desenho seriam uma ferramenta desta educação em valores. Quisemos aferir se, através de uma estratégia de expressão através do desenho, a interpretação dos valores, que os alunos manifestam sobre um dilema moral, se alterava depois de representar essa situação. Após a nossa intervenção, podemos concluir que existe uma diferença significativa, entre os resultados antes e após o desenho expressivo, que nos assegura a ideia de que as expressões têm um papel ativo na educação de valores do ensino básico.

A maioria dos resultados apresentou uma progressão emocional, na interpretação do dilema proposto, com diferenças de relevo entre as duas fases do trabalho. Constatamos que a segunda fase manifesta um conjunto de descrições que testemunha o aumento da carga dramática do problema apresentado. É utilizado, como apontamos no capítulo 5, o recurso às descrições de sentimentos para explicar a realidade e as posições morais dos discentes, e este aprofundamento emocional ajudou na compreensão mais completa da situação e colocou o aluno na atitude de procurar sentir-se no lugar do outro. O facto de surgirem tantas manifestações, por parte do aluno, de personalizar as emoções nos segundos textos levam-nos a concluir isso mesmo. Verificamos uma progressão ininterrupta entre a fase dos desenhos e o segundo questionário, toda a exploração emocional presente na atividade plástica foi apreendida e moldou o discurso do aluno. Existe também uma exploração do desenho bastante rica e os resultados sugerem, facilmente, uma interpretação coincidente entre o desenho e a interpretação do aluno sobre ele.

É gratificante verificar que existem referências diretas, dos próprios alunos, feitas à atividade de desenhar que sugerem que esta enriqueceu a compreensão da realidade não só a nível da informação mas também no entendimento mais profundo das reações pessoais. Embora tenham constituído um grupo restrito, estes alunos apresentaram citações significativas que nos permitem reforçar a conclusão que o desenho pode ser uma causa direta do seu ganho interpretativo sobre esta situação dilemática. Os resultados mostraram também diferenças importantes ao nível das posições morais dos alunos, tanto em relação

às atitudes das personagens como em relação às suas próprias. Verificamos que os desenhos apresentavam o produto de uma reflexão moral que se exprimia, num grupo significativo de alunos, na alteração do julgamento da situação.

Devemos, no entanto, situar a importância desta intervenção no âmbito de um plano educativo. A nosso ver, os conteúdos emocionais da história foram ampliados pela expressividade do desenho e influenciaram os resultados que exprimem, sobretudo, uma intensidade emocional e não tanto uma reflexão cuidada e criativa sobre a situação. Verificamos que existe, após os desenhos, pouca demonstração de flexibilidade de pensamento criativo, uma vez que os alunos, influenciados pelas suas emoções, estavam mais dispostos a escolher e defender o ponto de vista de uma das personagens pela muita ou pouca sensibilidade com a sua situação. Paralelamente detetamos um certo fatalismo nas respostas, os alunos afirmavam frequentemente que além da sua solução não existia outra. Este dado entra em confronto com as nossas preocupações uma vez que pretendemos encontrar, através das competências criativas, um apoio na expressão plástica para as questões de discernimento em valores e não um elemento de repressão simplificador destas mesmas questões. Foram subestimadas soluções alternativas que confeririam verdadeiros caminhos de resolução do conflito que simulamos. Com isto queremos entender que o desenho expressivo, e a procura de conteúdos emocionais através dele, apoia uma maior compreensão da situação dilemática e confere ao aluno dados para empatizar com as pessoas envolvidas e suas preocupações, mas isto não é suficiente para uma boa reflexão moral, inclusive pensamos que a absolutização das emoções obscurece o significado daquilo que é *justo*. Devemos ter em atenção que os exercícios, pela sua estrutura, exigiam ao aluno colocar-se na situação apenas pelo ponto de vista reduzido de uma personagem, e perguntas como “Que farias se fosses o Sr. João?” condicionam, à partida, as posições dos discentes. Devemos encarar esta intervenção como um exemplo daquilo que se pode atingir com o desenho e não como um programa para uma boa educação em valores através da disciplina de Educação Visual. Na raiz desta experiência, fica-nos a convicção de que seria oportuno aprofundar este estudo de uma forma mais sistemática e com uma base de análise mais abrangente, que nos permitisse estabelecer uma relação de *causa-efeito* entre a prática do desenho e a interiorização do valor. Este caminho não nos foi possível empreender por vários motivos, entre eles a necessidade de outras condições metodológicas cuja aplicabilidade se incompatibilizariam com os regulamentos do presente Estágio Pedagógico. Assim, o nosso estudo, apontou apenas para as diferenças

interpretativas, do dilema em questão, antes e após os exercícios expressivos. Quisemos verificar, portanto, que as potencialidades do Ensino Artístico detêm ainda a capacidade de contribuir de uma forma mais contundente na formação da personalidade das crianças e jovens. Pensamos ainda que esta educação, completa e mediadora entre a vida e os conteúdos éticos, deve ser feita num contexto transdisciplinar e incluindo os restantes âmbitos educativos da escola. Se as áreas artísticas são privilegiadas para trabalhar conteúdos expressivos e portanto emocionais, devem ser complementadas com as outras áreas formativas de maneira a que esta educação alcance todas as dimensões do ser humano.

A direção que empreendemos durante este trabalho difere em questões fundamentais em relação aos estudos elaborados até ao fim do século passado. Autores como Quintás apresentam a prática artística como promotora de um desenvolvimento moral já que consideram que a arte não encontra possibilidades de realização de outra forma. Embora concordando com esta posição, verificamos que, em contexto escolar precisamos de abordagens mais simples e passíveis de serem sistematizadas em projetos educativos. Devemos, portanto, afastar-nos do estatuto de arte e das suas variantes concetuais, para concentrar-nos nas ferramentas que a mesma desenvolveu e que nos são pertinentes como material didático. Uma dessas ferramentas, explorada neste estudo, é a *prática expressiva*, cujos fundamentos foram abordados no segundo capítulo do relatório através de autores que a defendem e aplicam. Esta, ao contrário da produção de obras de arte, pode ser utilizada com um público abrangente, independentemente dos seus interesses ou sensibilidade estética, no entanto conserva em si o germe que provoca a experiência artística, ou seja, o de exteriorizar as experiências do nosso interior num diálogo com o mundo que nos rodeia, na sua variedade de formas e significados. Pensamos que, do ponto de vista pedagógico, esta função da arte contém em si uma especificidade valiosíssima para a formação humana.

Bibliografia:

- Adams, E.** (1990). *Learning Through Landscapes: Report on the Use, Design, Management and Development of School Grounds*. London: Southgate Publishers.
- Adams, E.** (2003). *Power Drawing: Drawing on experience*. London: Drawing Power, The Campaign for Drawing.
- Adams, E.** (2002). *Power Drawing*. International Journal of Art & Design Education, October, Vol. 21, Issue 3, pp. 220- 233.
- Bismark, M.** (2009). *História do desenho* [Sebenta da disciplina Teoria e história do desenho]. Porto: FBAUP.
- Cunha, P. O.** (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Derdyk, E.** (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.
- Di Leo, J.H.** (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dufrenne, M.** (1981). *Estética e filosofia*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Eisner, E. W.** (1972). *Educating artistic vision*. New York: MacMillan Publishing Co. Inc.
- Ferraz, M.** (Coord.), Baptista, A. L., Dias, B. R., Soares, C., Bompastor, E., Narciso, F., Bucho, J., Bastos, J. G. P., Barreira, N. M., Santos, R., Seara, R., Silva, S., De Jesus, S. (2011). *Terapias expressivas integradas*. (Vol. 1). (Coleção Expressão em Terapia). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Ferraz, M.** (Coord.), Feio, A. B., Salvagnin, C., Florêncio, D. A., Dalmann, E., Aguiar, G., Bucho, J., Magno, M. J., Barreira, N. M., Santos, R., Seara, R., Silva, Sandra, S., De Jesus, S. (2011). *Educação expressiva, um novo paradigma educativo*. (Vol. 2). (Coleção Expressão em Terapia). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Ferraz, M. e Dalmann, E.** (Coord.). (2011). *Metodologias expressivas na comunidade*. (Vol. 3). (Coleção Expressão em Terapia). Venda do Pinheiro; Tuttirév Editorial.
- Goleman, D.** (1998). *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates .

- Luquet**, Georges-Henri. (1969). *O Desenho Infantil*. Barcelona: Porto Civilização.
- Kellog**, R. (1987). *Analisis de la expresion plástica del preescolar*. 5ª. ed. Madrid: Editorial Cincel.
- Klein**, J.P. (2006). *Arteterapia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Krauss**, R. (1979). *Sculpture in the Expanded Field*. October, Vol VIII, Spring, 1979, pp. 30-44.
- Massironi**, M. (1989). *Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70.
- Mukarovsky**, J. (1983). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Quintás**, A.L. (1993). *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Saunders**, R. (1984). *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR'TE. Vol. 3(10), pp.18-23.
- Tavares**, P. (2009). *O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho na metodologia projetual*. Tékhne, Vol VII (12), pp. 7-24.

Anexos

Anexo 1 - Tabela comparativa dos dados entre fases da intervenção

Aluno 1

Primeira fase

Questão	Resposta
1	Eu acho que o farmacêutico tinha razão enquanto ao preço porque ele precisava de alimentar a família mas o senhor João tinha a mulher às portas da morte e necessitava do medicamento, por isso o farmacêutico podia dar uma ajuda dizendo ao sr. João para pagar em prestações, mas como o farmacêutico não lhe deu outra opção o sr. João sentiu-se agoniado e aflito porque ele tinha de pagar para salvar a sua mulher mas ele não tinha dinheiro para isso.
2	Eu acho que ele fez mal em assaltar a farmácia, eu sei que ele queria a mulher mas podia ter pedido aos familiares, amigos ou até ao estado.
3	Pediria dinheiro à família ou aos amigos.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu acho que o sr. João estava agoniado, sentia uma tristeza profunda, mágoa e ao mesmo tempo fúria.
2	Por um lado acho bem porque o sr. João estava aflito e não tinha dinheiro mas por outro lado roubar é crime e devia ter pedido dinheiro à família ou amigos e isso seria o mais acertado.
3	Eu pediria ao banco ou família ou outras pessoas porque assim salvava a mulher e não roubava nada e conseguiria salvar a mulher.

Questão	Resposta
1	Eu penso desta situação que o sr. João tem razão porque se fosse eu assaltava o farmácia porque eu prefiro ser presa do que perder a pessoa que mais amo na minha vida. Um exemplo: se um dos meus pais tivesse com cancro ou outro problema qualquer, e se nem eu nem a minha irmã, nem os meus pais tivéssemos dinheiro (fossemos pobres), não podíamos comprar o medicamento, e se o farmacêutico não deixasse pagar aos bocadinhos, eu ficava muito desesperada, um dos meus pais podia morrer, isso era demasiado mau. O sr. João, quando assaltou a farmácia devia ter consciência do que estava a fazer, acho que ele não deve ter ficado arrependido de certeza, porque o que ele fez foi correto e incorreto ao mesmo tempo: a parte correta foi que salvou a vida de quem mais ama, a situação incorreta foi que assaltou a farmácia.
2	Bem porque salvou a vida de quem mais ama.
3	Faria o mesmo, porque prefiro ser presa do que perder a pessoa de quem mais amo.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico porque acho que ele podia ter dado uma oportunidade ao sr. João, sendo pobre. Eu estou no meio termo (confusa) porque acho que ambos têm razão porque o farmacêutico estava a fazer o seu trabalho e o sr. João estava apenas a cuidar da sua mulher que estava com cancro e que podia morrer. Fiz dois desenhos porque achei que o primeiro não estava correto porque dava a razão ao farmacêutico, mas depois pensei melhor (organizei o meu pensamento) e logo em seguida, resolvi fazer outro, dei razão ao sr. João, senti mesmo muita raiva pelo farmacêutico.
2	Eu acho que o sr. João fez bem, era para o bem da sua mulher que podia morrer. Também acho que o farmacêutico tinha razão porque estava a fazer o seu trabalho. Mas se estivesse no lugar do sr. João faria o mesmo porque prefiro ser presa do que perder um membro da família.
3	Faria o mesmo, porque era para o bem da sua mulher que estava a morrer, e se o sr.

João sabia que remédio a curava fez bem em assaltar a farmácia.

Aluno 3

Primeira fase

Questão	Resposta
	<ol style="list-style-type: none">1 Eu penso que nesta situação quem está a ser o “mau da fita” é o farmacêutico pois de certeza que ele, se estivesse nesta situação, não iria gostar que lhe dissessem um não como ele fez. Por outro lado ele também tem razão pois ele investiu muito dinheiro nessa medicação, mas o que eu também penso é que assim ninguém comprará o seu medicamento. Se eu estivesse no corpo do farmacêutico vendia o medicamento em prestações, pois toda a gente ganhava, o farmacêutico teria a mesma quantidade de dinheiro pelo medicamento e o sr. João poderia ter o medicamento para a mulher.2 Sim, pois era para salvar a mulher.3 Faria a mesma coisa, ou pedia um empréstimo ao banco.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
	<ol style="list-style-type: none">1 Sinto que o dilema do sr. João é um dilema triste e se calhar não tem saída, também sinto que o farmacêutico tinha certa razão pois precisava do dinheiro.2 Acho que nem bem nem mal pois, para salvar um membro da nossa família ou um amigo nós fazemos de tudo, mas é desonesto.3 Se calhar não faria o mesmo pois é um pouco maldoso e desonesto mas percebo a situação.

Questão	Resposta
1	Desta situação eu penso que por um lado defendo o ato do senhor João, uma vez que ele estava a tentar proteger a sua família, principalmente a mulher de cair na desgraça, e fez os possíveis e os impossíveis para salvar a mulher, nem que no futuro viesse a ter problemas (estava desesperado). Mas por outro lado defendo o ato do farmacêutico, uma vez que também tentava proteger a sua família, mas não pensou na posição em que se encontrava o senhor João. Eu acho que o farmacêutico foi um pouco egoísta, pensando só em si, sabendo que podia salvar vidas e o senhor João recorreu à primeira opção que encontrou, sem procurar ajuda.
2	Acho que fez mal porque, apesar de estar desesperado, respondeu ao mal com o mal, sem recorrer a outras ajudas.
3	Se fosse o senhor João iria por anúncios nos jornais, na televisão, na rádio... iria para a rua pedir e aceitava todas as propostas de ajuda.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Acho que o senhor João está confuso, com raiva dentro de si, ao saber que não pode resolver o assunto da sua mulher. Cada dia que passa, sente-se cada vez mais angustiado, com mágoa, sem encontrar caminho por onde seguir. E sem opção, segue pelo caminho mais brusco, parecendo o mais fácil, mas no fim vai-se deparar com as consequências do ato cometido. Eu acho que ele tem uma vontade enorme de tentar resolver o problema, mas não pensa nas suas atitudes para atingir o objetivo.
2	Acho que fez mal, por mais que queiramos atingir os objetivos, neste caso salvar a mulher, devemos pensar em não magoar as pessoas com que nos deparamos no percurso.
3	Pedia ajuda.

Questão	Resposta
1	Eu penso que o sr. João não devia agir dessa maneira, mas sim tentar convencer o farmacêutico a explicar como se faz o medicamento ou tentar arranjar um mais barato, dentro das suas possibilidades, que pudesse ajudar a sua mulher. Eu acho que roubar não foi a melhor solução, porque mesmo que a sua mulher não morra, ele vai para a cadeia, roubar é crime. Mas o farmacêutico também podia ser mais "amigo" e se sabia que a mulher do sr. João estava muito doente podia facilitar. Sei que, para o sr. João fazer isso, ele devia estar muito desesperado e preocupado com a saúde e bem-estar da sua mulher.
2	Eu acho que o sr. João agiu mal porque não se deve roubar, mas o farmacêutico não o ajudou.
3	Eu tentava convencer o farmacêutico a deixar pagar em prestações ou a dizer como se fazia o medicamento.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

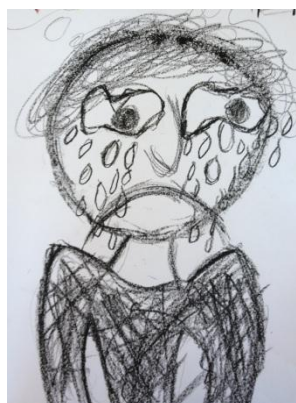
Questão	Resposta
1	Eu sinto que é uma situação complicada, sinto-me um bocado mal pelo sr. João. Acho que é uma situação triste, pelos dois lados.
2	Eu acho que o sr. João fez bem pois estava a salvar a vida da mulher.
3	Eu acho que faria o mesmo já que não havia mais nenhuma solução.

Questão	Resposta
1	Na minha opinião o sr. João só assaltou a farmácia porque estava muito desesperado. Só o fez porque gostava muito da mulher e queria salvá-la ou apenas poupar-lhe a vida. O sr. João, que parece sincero e honesto, não roubaria nada a não ser em casos de extremos. Obviamente que, com a mulher naquele estado, o sr. João não queria arranjar mais problemas, entre eles ir preso e ter que se separar da esposa. Devia ser mais compreensivo e paciente, esperar algum tempo até conseguir mais dinheiro e aí comprava o medicamento. Apesar de para o sr. João ser o fim do mundo e não ver mais saídas, não deveria recorrer ao roubo pois, mesmo que conseguisse o medicamento, não o conseguia de forma digna e honesta. A esposa ficaria triste com o facto de o marido roubar e deixar de ser um homem honesto e de confiança mas ficaria contente pelo facto de sobreviver e ficar com o seu marido.
2	Acho que o sr. João fez mal pois não devia roubar mas também acho que o farmacêutico fez mal pois, apesar das dificuldades que tinha, devia aceitar as propostas do sr. João. A situação do sr. João era muito mais grave que a do farmacêutico. Enquanto o farmacêutico dava apenas comida à sua família, o sr. João perdia uma vida e alguém que lhe era muito querido e importante.
3	Se fosse o sr. João trabalhava em part-time para ganhar mais dinheiro ou agredia o farmacêutico caso a chantagem feita antes não funcionasse.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Esta é uma situação muito triste e complicada e com muito poucas soluções para o problema. É difícil escolher a solução melhor para o problema quando se está numa situação difícil.
2	Acho que fez bem porque ele estava desesperado e assim resolveu o seu problema. No entanto arranjou outro problema adicional por ser precipitado.
3	Se eu fosse o sr. João faria a mesma coisa porque eu não consigo pensar quando estou desesperado.

Questão	Resposta
1	Eu acho que esta situação é um bocado complicada, pois apesar de sr. João não ter sido muito correto na atitude que tomou, era a única solução que tinha para salvar a mulher, mas acho que também o farmacêutico sabia que era uma situação de vida ou morte e sabia que a sua decisão podia ou não salvar uma vida. Na minha opinião, o sr. João não fez bem, mas também não fez mal, pois ele estava a fazer um assalto, mas simultaneamente estava a lutar para salvar a vida da sua mulher, e por isso, apesar da atitude que tomou não ser correta, tinha como objetivo uma coisa positiva.
2	Como já referi acima, eu acho que o sr. João nem fez bem nem mal pois, apesar da sua atitude ser negativa, tinha como objetivo uma coisa positiva.
3	Eu procurava outra solução ao problema, tal como pedir o dinheiro à família.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Depois de ter desenhado, compreendi que, o erro do senhor João foi um ato necessário e que, se calhar, foi uma boa ação, pois ele não queria o mal do farmacêutico, apenas queria curar a sua mulher. Depois de ter cometido o erro, o sr. João sentiu-se mal, pois reconheceu que o que fez, podia ser visto de maneiras diferentes: a boa, em que ele o "roubou" para salvar a mulher e, a má, na qual se pode pensar que ele o fez por ganância. No entanto também compreendo o lado do farmacêutico pois também era pobre, logo se vendesse pelo preço abaixo do qual ele necessita não poderia alimentar a sua família, o que é um facto que justifica não o vender. Acho que, se o farmacêutico tivesse dinheiro suficiente vendia pois a situação do sr. João podia ter acontecido com ele.
2	Na minha opinião acho que o senhor João fez bem pois, no desespero em que ele se encontrava não havia mais soluções a não ser cometer o crime.
3	Se fosse no meu caso acho que o faria (roubava), pois não gostava de perder alguém que me fosse muito importante, é claro que depois me iria sentir pessimamente, mas para essa pessoa se salvar faria o roubo com a máxima consciência.

Questão	Resposta
1	Perante uma situação, eu penso que o que o sr. João fez foi um ato de coragem apesar de incorreto. O sr. João encontrou-se numa situação muito complicada e para salvar a mulher ele precisava mesmo do medicamento, contudo o farmacêutico que, apesar de tomar um ato de egoísmo, merece compreensão tendo em conta que um medicamento para salvar alguém do cancro não é fácil de encontrar. O sr. João, como estava desesperado só viu dois caminhos: ou deixava a mulher morrer ou então teria de arranjar alguma forma de ter o medicamento gratuitamente. Como é óbvio ele roubou o remédio.
2	Acho que fez tanto bem como mal porque salvou uma vida mas cometeu um crime.
3	Eu pediria ajuda ao banco ou aos meus amigos.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Primeira fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que o sr. João estava muito confuso e precipitado quando se deparou com aquela situação pois estava completamente focado na sua mulher que estava a morrer. O sr. João fez apenas o que muitos outros fariam, eliminou da sua mente o obstáculo que lhe atrapalhava e, sobre pressão como estava, tomou a decisão mais fácil embora saltasse a lei. Acho que foi uma decisão tomada sem pensar mas no entanto muito difícil de a executar, pois o sr. João tem os princípios de que roubar é errado e fazê-lo deve ter custado. Mas ele fê-lo pela sua mulher. No meu desenho eu acho que apenas quis retratar a angústia e a confusão do sr. João. Quanto ao farmacêutico acho que ele deveria ter sido mais solidário embora perceba a sua atitude.
2	Acho que fez bem mas ao mesmo tempo mal, apenas fez o que muitos outros fariam.
3	Faria o mesmo ou então negociava outras propostas mais convincentes ou angariava fundos.

Questão	Resposta
1	Posso dizer que não concordo nada, pois apesar do sr. João precisar muito daquela medicação, descoberta pelo farmacêutico, para poder salvar a sua mulher, uma vez que a vida da mulher depende do medicamento, não o podia ter roubado, pois se formos a ver, o farmacêutico, para conseguir tal descoberta, gastara também muito dinheiro que lhe era também muito preciso para poder alimentar a sua família e se calhar vejo as coisas desta maneira: o sr. João não foi correto nem justo. Mas se eu estivesse no lugar do farmacêutico faria a seguinte questão a mim mesmo: "terei sido justo e correto com o pobre sr. João, afinal é um homem tão simples e humilde? Mas por outro lado, perante tudo isto ele roubou e eu tenho que alimentar a minha família". Responderia que estava a impedir uma mulher de viver e não conseguiria viver com esse peso para o resto da minha vida. Logo ia ajudá-lo.
2	É uma situação complicada.
3	(o aluno não respondeu a esta questão deliberadamente, esgotou o tempo disponível sem decidir que resposta escolher.)

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que todos os que participam neste dilema têm um problema com o qual se deparam. O senhor João com o facto de ter a sua mulher doente e o farmacêutico com o precisar muito do dinheiro para sustentar a sua família. Não sei bem o que pensar, não é justo para ambos, mas sinto que estão a deparar-se com a morte nas suas famílias, sinto-me angustiado e desconfortável, é triste passar por estas situações em que apenas um ganha.
2	Acho que fez bem, apesar que depois só ele ficará a ganhar, o que não é muito justo.
3	Faria também, uma loucura, seria egoísta e mau, mas só podia ganhar um.

Questão	Resposta
1	Perante esta situação, onde o senhor não tinha dinheiro para pagar o medicamento e o farmacêutico não deixou pagar em prestações porque investiu muito dinheiro nesta descoberta, eu acho que o farmacêutico agiu mal, isto é, se a mulher do sr. João estava doente e podia morrer eu acho que ele devia ter deixado pagar em prestações. Já a situação do sr. João mostra que ele não agiu bem mas também não agiu mal de todo porque assaltou a farmácia mas não roubou dinheiro nenhum, só roubou o medicamento para ajudar a sua mulher que podia morrer. Eu acho que antes de assaltar a farmácia sentia-se muito mal porque via a mulher a sofrer e não podia fazer nada.
2	Eu acho que nem fez bem nem fez mal porque ele via a mulher a sofrer e começou a entrar em desespero, por isso ele sabia que tinha de fazer alguma coisa para ajudá-la.
3	Eu pedia ajuda a familiares para pagar o medicamento.

Fase do desenho



Desenho da história



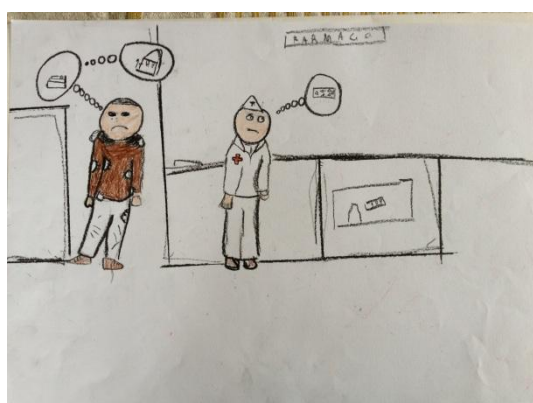
Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Após desenhar o dilema do sr. João, senti mais o seu problema e fiquei mais sensível quanto ao facto de ele fazer tudo pela mulher e chegar ao ponto de roubar para ela ficar bem. Depois de uma boa observação, percebi que o meu desenho transmite indecisão, tristeza e angústia pois o caso do sr. João é muito grave e complicado.
2	Acho que o sr. João fez muito mal pois roubando o medicamento pode ir para a prisão e a mulher, mesmo boa e livre da doença podia perdê-lo. Se não roubasse, o sr. João podia arranjar outra solução e acompanhar assim a mulher. Devia pensar na saúde dela mas também no bem estar familiar
3	Eu tentava negociar de outra forma com o farmacêutico como por exemplo chantageá-lo, ameaça-lo, negociar com ele ou bater-lhe. Só roubava em casos muito extremos e antes consultava o meu companheiro que estivesse na má situação.

Questão	Resposta
1	Eu penso que é muito complicado pois o senhor João tem a mulher com cancro e o farmacêutico tem a família para alimentar. É uma questão de vida ou morte. Eu acho que a coisa mais certa a fazer é pagar em prestações pois assim a mulher do sr. João não morria e o farmacêutico era pago.
2	Mal, porque embora tivesse sobre pressão podia ter pedido ajuda a alguém.
3	Tentava pedir ajuda a alguém.

Fase do desenho



Desenho da história

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Acho que o farmacêutico fez mal pois embora tivesse a família para alimentar, o sr. João tinha a mulher numa questão de vida ou de morte. É triste saber que há pessoas a sofrer muito e ninguém ajuda. No entanto o sr. João ficou sobre muita pressão e assaltou a farmácia. Achei mal porque ele queria que a mulher dele não morresse, mas quando assaltou a farmácia tirou dinheiro ao farmacêutico que tinha investido no seu medicamento.
2	Mal porque não devia ter assaltado a farmácia, mas também compreendo o que ele fez pois é difícil ter uma pessoa que gostamos a sofrer e com pouco tempo de vida. O sr. João estava desesperado e se a mulher dele morresse ele ia sentir-se mal pois pensava que ela tinha morrido porque ele não ajudou.
3	Por mais que [fosse] mau, assaltaria a loja pois não ia admitir [que] uma pessoa que eu gostasse [ia] morrer quando existia uma cura.

Questão	Resposta
1	Eu penso que esta situação em que nenhum dos dois tem condições para fazerem o que pretendem, no entanto acho que o médico [farmacêutico], podia facilitar a vida ao sr. João, pois mesmo que ele não pague tudo de uma vez, o farmacêutico consegue alimentar a família, não tão bem como antes, pois, tem pouco dinheiro, mas era o suficiente para conseguirem viver as duas famílias. Por outro lado acho que o farmacêutico tem um pouco de razão, pois não é costume uma pessoa pagar um medicamento às prestações, e não é lá muito correto. Eu acho que, para o farmacêutico estar naquela situação, ou andou a gastar dinheiro à toa ou então simplesmente tem uma família muito numerosa. Eu acho que a melhor solução era o farmacêutico deixar o sr. João a pagar as prestações, mas só levava, por exemplo cinco medicamentos pelo preço da prestação.
2	Acho que por um lado o sr. João fez bem porque ele fez aquilo para salvar a mulher e por outro lado acho que fez mal porque não se deve poder assaltar uma farmácia, seja qual forem as condições.
3	Não sei exatamente o que fazer, porque eu não estou a sentir o mesmo que o sr. João. Mas se tivesse que fazer alguma coisa, tentava chegar a acordo com o farmacêutico, se ele não deixasse, aí sim, assaltava também a farmácia.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Acho que a situação é muito confusa, não consigo sentir a angústia do sr. João. Acho que ele deve sentir muita raiva, tristeza e medo.
2	Por um lado acho que o sr. João agiu mal porque por mais importante que seja, não se deve roubar, mas por outro lado, acho que o sr. João fez bem porque quando estamos numa situação de vida ou morte temos tendência para nos salvar-mos e não nos deixar-mos morrer.
3	Se fosse o sr. João eu teria pedido ao farmacêutico para pagar o comprimido em prestações pois sabia que a vida também não estava "fácil" para o farmacêutico mas para o sr. João também não. Por isso se o farmacêutico aceitasse ficaria muito grata, mas se não aceitasse acho que, se não tivesse outra hipótese, acabava por assaltar a

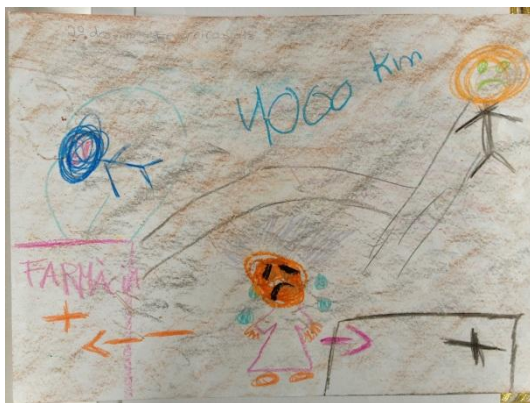
farmácia.

Aluno 13

Primeira fase

Questão	Resposta
1	Eu penso que esta situação foi mais ou menos bem feita porque o senhor João estava desesperado porque tinha a sua mulher muito doente e nse não tivesse uma medicação rápida poida morrer. Então o sernhor João porcurou farmacêuticos e mais farmacêuticos, isto é, fez tudo por tudo para a sua mulher ficar bem e não morrer. Quando ele finalmente encontrou um farmacêutico [com a cura] ficou deveras contente. Só que quando ele foi perguntar se podia pagar às prestações (porque era pobre) o senhor farmacêutico disse que não e então ficou desesperado e teve que roubar. Eu acho que o farmacêutico agiu mal porque aquilo era mesmo necessário e a senhora podia morrer. O senhor João estava muito desesperado e o farmacêutico estava de mau humor.
2	Acho que o sr. João fez bem em fazer tudo por tudo pela mulher e se calhar até fez bem em assaltar porque aquilo era um caso de vida ou de morte.
3	Se fosse o senhor João o que eu faria era andar à procura de farmacêuticos em todo o lado para cuidar a minha mulher mesmo que fosse pobre pagava tudo o que podia, até dava roupas, brinquedos e tudo o que fosse preciso para ter aquele remédio para a poder salvar.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

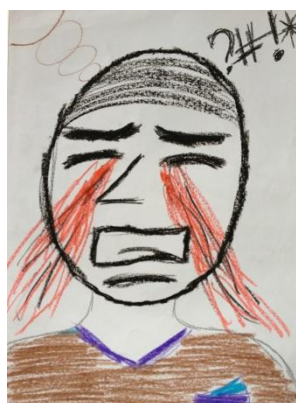
Questão	Resposta
1	O que eu penso é que esta situação é triste e desesperada. O sr. João era a pessoa mais preocupada do mundo durante esta situação.
2	Acho que o senhor João fez bem porque como ele estava desesperado não tinha mais solução e não queria que a mulher morresse, então foi buscar o remédio.
3	Se eu fosse o senhor João faria o mesmo porque eu queria muito ajudar e não tinha outro caminho.

Questão	Resposta
1	Eu penso que esta situação era um tanto complicada para o senhor João e também para o farmacêutico. Ambos precisavam de dinheiro para gerirem a sua vida. Pois, realmente é uma situação muito difícil de gerir, mas também não foi certo fazer o que o senhor João fez porque só pensou nele e não quis saber do prejuízo que causou ao assaltar a farmácia. Porque assim ficou ele bem, e o farmacêutico ficou sem nada. Acho que o senhor João ao fazer aquilo só fez, porque estava muito aflito, atrapalhado e também desesperado e ao sentir-se assim, a primeira solução que lhe veio à cabeça, foi assaltar a farmácia. Mas o farmacêutico já não conseguia gerir a sua vida, passou ainda sem mais possibilidades de o conseguir.
2	Eu acho que o senhor João fez mal, pois conseguiu arranjar o que queria mas, ao fazer aquilo, deixou o farmacêutico muito desesperado.
3	Eu iria tentar chegar a um acordo com o farmacêutico para que ambos conseguíssemos resolver o que queríamos.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Sinto pena do senhor João, mas também sinto que o farmacêutico não ficou lá muito feliz por não poder fazer um desconto.
2	Eu acho que o senhor João fez mal, porque o farmacêutico não teve culpa, porque ele não podia fazer nada. E não deveria ter assaltado a farmácia porque ficou com o medicamento e conseguiu curar a sua mulher mas o farmacêutico ficou sem nada, tinha gasto muito dinheiro naquele medicamento e precisava para sustentar a sua família.
3	Se eu fosse o senhor João, não assaltaria a farmácia porque não seria justo, se calhar pedia um empréstimo ao banco para conseguir obter o medicamento.

Questão	Resposta
1	Eu penso que a situação era muito complicada porque quando uma pessoa está doente e quase que podia morrer as outras pessoas com certeza que a querem ajudar. Por isso o seu marido roubou o medicamento da farmácia para a poder salvar e ficar em paz o resto da sua vida. Com certeza que o seu marido não queria assaltar a farmácia para roubar o medicamento, mas tudo o que ele pensava que podia salvar a sua mulher era bom e tinha de ser feito. O senhor João neste momento deve sentir-se muito mal, mas foi o que ele podia fazer. Se eu fosse o farmacêutico ajudava o senhor João. Acho que ele foi muito mau ao recusar e não ajudá-lo nesta situação.
2	Eu acho que o que o senhor João fez está mal porque se o farmacêutico não o ajudou podia haver outra pessoa, por exemplo da família, que o ajudasse a pagar o medicamento.
3	Se eu fosse o senhor João pedia ajuda à família e todos os meses dava uma parte do dinheiro do medicamento.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que a situação é muito complicada e difícil, porque por um lado o senhor João estava preocupado com a sua mulher, por isso roubou os medicamentos e por outro lado acho que ele fez mal em ter roubado os medicamentos. Também acho que o farmacêutico foi muito mau, pensou só nele próprio.
2	Eu acho que o senhor João fez bem. Nesta situação eu fazia tudo por tudo para ajudar a família, mesmo que tivesse de fazer uma coisa muito feia e que depois podia ter consequências com isso.
3	Se eu fosse o senhor João eu faria o mesmo porque preferia ficar mal visto, por ter roubado, mas assim a minha mulher já não estava em risco de vida.

Questão	Resposta
1	Eu acho que o senhor João devia fazer o que estivesse ao seu alcance para evitar a morte da sua mulher mas acho que o farmacêutico foi justo porque, como tinha gasto muito dinheiro para fazer a descoberta do medicamento, precisava de alimentar a sua família. Por isso o que eu acho desta situação é que estavam os dois numa situação problemática.
2	Acho que fez mal porque havia outras formas para arranjar o medicamento.
3	Se fosse o senhor João eu pedia dinheiro emprestado a um amigo ou pedia um empréstimo ao banco.

Fase do desenho



Desenho da história



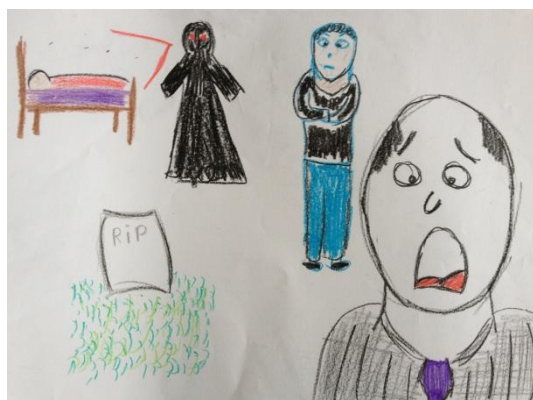
Desenho de detalhe

Segunda fase

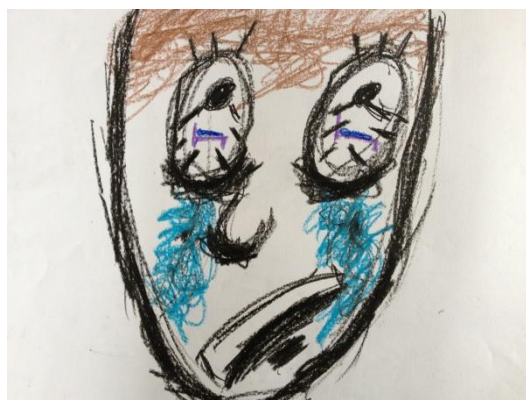
Questão	Resposta
1	Sobre esta situação eu penso que tinham os dois razão embora sinta mais pena pelo senhor João.
2	Acho que fez mal, porque há outras maneiras de resolver a situação e acho que ele agiu sem pensar.
3	Se eu fosse o senhor João tentaria resolver a situação de outra forma mais simples.

Questão	Resposta
1	Perante esta situação, eu penso que por um lado o senhor João tinha uma razão forte para assaltar a farmácia porque se sabemos que vamos perder uma pessoa que amamos fazemos de tudo para salvá-la. O desespero do senhor João até é compreensível. Mas por outro lado nada justifica o facto de fazer uma maldade daquelas. O senhor João devia de ter pensado no que ia fazer e nas consequências antes de cometer o seu erro. O farmacêutico por um lado foi egoísta porque mesmo que tivesse mal estava em causa a morte de uma pessoa e se fosse o contrário, se a sua mulher é que estivesse muito mal ele também ia querer ajuda para não a perder. Mas por outro lado ele estava a pôr a família em primeiro lugar. Eu acho que o farmacêutico fez bem em investir o dinheiro porque assim poderá ajudar muitas pessoas. Eu se fosse ele baixava o preço e ajudava a mulher, mas eu não sei o que a família deles estava a passar portanto só tenho a dizer que cada caso é um caso.
2	Ele fez bem e mal porque queria salvar a mulher e também nada justifica um crime.
3	Falava muito sinceramente com o farmacêutico e se não se resolvesse fazia o que ele fez.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que o farmacêutico se sentia superior ao senhor João por ter uma cura muito importante, por isso foi ganancioso para com o senhor João. Mas por outro lado o farmacêutico estava a pôr em primeiro lugar a sua família pois também estava a passar por algumas necessidades. O senhor João sentia-se culpado por não conseguir salvar a mulher. Também sentia-se culpado por não conseguir salvar a mulher. Também sentia-se triste e com alguma revolta para com o farmacêutico.
2	Por um lado fez mal porque nada desculpa o ato de roubar. Por outro lado o senhor João estava tão preocupado que, se calhar, nem teve cabeça para pensar nas consequências e que o farmacêutico também precisava do dinheiro.
3	Primeiro ia conversar com o farmacêutico para lhe pedir mais uma vez e dizer que não é por um medicamento que vai à falência. Se o farmacêutico não percebesse fazia o mesmo que o senhor João fez, roubar a farmácia (mesmo sendo uma má

opção eu fazia porque não havia mais hipóteses).

Aluno 18

Primeira fase

Questão	Resposta
	<ol style="list-style-type: none">1 Penso que nenhum dos dois está completamente correto pois o senhor João não tinha o direito de assaltar a farmácia para roubar o medicamento que lhe curava a mulher. O farmacêutico podia ter vendido o medicamento em prestações, pois assim ficavam os dois com o que queriam. Se eu fosse o farmacêutico teria deixado pagar o medicamento em prestações pois se assim não o fizesse estaria a destruir a vida de um casal.2 Acho que o senhor João fez mal porque não tinha o direito de assaltar a farmácia.3 Acho que se fosse o senhor João, se tivesse um caso de desespero total, fazia o mesmo.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
	<ol style="list-style-type: none">1 O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça... A mulher do senhor João está prestes a morrer e o senhor João não tem como pagar o remédio e isso enerva-me, saber que tenho qualquer coisa que pode ajudar e não poder utilizar.2 Acho que não devia ter assaltado a farmácia, mas provavelmente, se eu estivesse na mesma situação também assaltava.3 Não sei, tinha de pensar sobre isso, conhecer os riscos e as consequências... Assaltar nunca deve ser a solução, não sei... talvez numa situação tão extrema como esta nem conseguia pensar em condições, provavelmente assaltava.

Questão	Resposta
1	O senhor João estava preocupado porque tinha a sua esposa doente até que descobriu que havia um farmacêutico que tinha a cura para o problema. Aí acho que o senhor João ficou mais feliz, até que soube que o remédio era muito caro, tão caro que ele não tinha dinheiro. Então decidiu falar com o farmacêutico, sem escolha, o senhor João teve de pedir um desconto ou pagar em prestações o remédio. O farmacêutico negou pelo facto de já ter gasto uma grande quantia de dinheiro na sua invenção. Sem qualquer outra solução para obter a cura, o senhor João, num ato de desespero, assaltou a farmácia.
2	Eu acho que fez bem porque não tinha outra solução para salvar a mulher.
3	Eu faria o mesmo que o senhor João porque não tinha outra saída.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

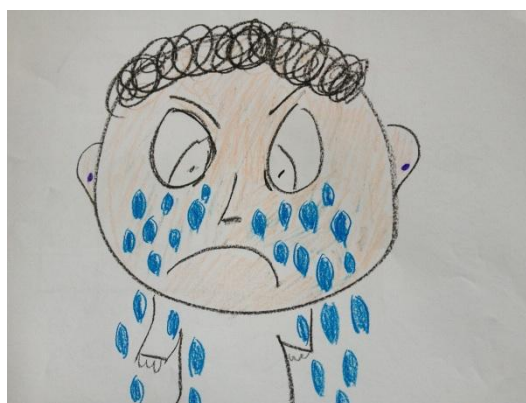
Questão	Resposta
1	Eu acho que o senhor João estava triste pelo facto da sua mulher estar muito doente, penso que ele estava "afrito". Não tinha outra escolha para deixar de estar desesperado.
2	Bem, visto que era a única solução que tinha para salvar a mulher.
3	Faria o mesmo.

Questão	Resposta
1	Penso que está mal o que o senhor João fez, pois o farmacêutico e o senhor João deviam ter chegado a um consenso. Mas por um lado o senhor João também fez mal pois o senhor farmacêutico, assim não vai conseguir alimentar a família. Uma solução que eu proponho era que o senhor João pagasse em prestações para ser favorável aos dois. O farmacêutico ao dizer “não” só fez com que o senhor João ficasse enervado, roubando o medicamento para a sua mulher não morrer. Acho que o farmacêutico fez bem em descobrir o medicamento, pois assim pode haver outras pessoas com o mesmo problema e com mais dinheiro que possam comprar esse medicamento.
2	Eu acho que o senhor João, por um lado fez bem, pois queria salvar a mulher. Mas por outro lado fez mal, porque assim o farmacêutico não vai conseguir alimentar a família – e roubar não é solução.
3	Se eu fosse o senhor João tentava chegar a um acordo com o farmacêutico.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Sinto que é uma situação complicada, uma situação difícil de se passar. Ao desenhar esta situação senti-me triste, tal como o senhor João estava nesse dia.
2	Acho que o senhor João nem fez bem nem fez mal, pois ele precisava do medicamento para a mulher não morrer, mas por outro lado eu acho que ele devia ter pensado noutra maneira para conseguir o medicamento pois roubar não é solução, mas também o farmacêutico não deu muitas “hipóteses” ao senhor João. Foi o que fez o senhor João chegar onde chegou.
3	Se eu fosse o senhor João talvez fizesse a mesma coisa, pois não tinha muitas mais soluções. Ou talvez conversava com o farmacêutico para ele perceber o que se estava a passar. A doença da mulher do senhor João era muito má, por isso o senhor João ter chegado onde chegou. E eu, no lugar do senhor João, talvez fizesse a mesma coisa.

Questão	Resposta
1	Eu penso que ele (o senhor João) não deveria ter roubado o medicamento porque ele poderia ser preso. Mesmo que a mulher estivesse a morrer, ele deveria ter arranjado outra solução, por exemplo, recomendar para quem estivesse doente ou ter um familiar doente dizer que tinha ali uma farmácia que tem bons medicamentos assim o farmacêutico ganhava mais dinheiro e o senhor João já podia pagar às prestações. O farmacêutico devia por anúncios para as pessoas irem comprar e assim ganhar mais dinheiro. Mas como a mulher do senhor João estava a morrer eles os dois (sr. João e farmacêutico) podiam pagar a meias os produtos para o medicamento e assim rapidamente davam à mulher do senhor João.
2	O senhor João fez mal porque roubou a farmácia.
3	Tentava arranjar mais trabalhos que me pagassem bem e comprava.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu senti-me triste com a situação do sr. João e da mulher dele.
2	O senhor João fez bem em tentar descobrir uma solução para pagar o medicamento e ajudar a sua mulher, não teve mais solução do que roubar o medicamento..
3	Se eu fosse o sr. João tentava fazer publicidade e dizer às pessoas, chamar pessoas para vir àquela farmácia para o farmacêutico ganhar mais dinheiro para tratar a família dele e eu possa pagar às prestações.

Questão	Resposta
1	Eu acho que o senhor João deveria ter pensado com o farmacêutico noutra solução. Mas o farmacêutico também poderia ter esperado por um momento mais oportuno para investir naquele medicamento para não prejudicar a sua família. Mas entendo a reação do farmacêutico porque também estava a defender a sua família, mas mesmo assim deveria ter sido compreensivo.
2	Fez mal porque poderia ter pensado noutra solução e nesse momento perdeu a razão toda.
3	Arranjava um bom trabalho e ganhava dinheiro para depois comprar o medicamento.

Fase do desenho



Desenho da história



Desenho de detalhe

Segunda fase

Questão	Resposta
1	É uma situação muito complicada.
2	Eu sinceramente acho que ele não fez bem nem mal, porque ele era um senhor muito pobre que queria ajudar a sua mulher que estava muito doente e ele não tinha dinheiro para o pagar então roubou mas roubar não é solução.
3	Eu acho que faria o mesmo.

Anexo 2 - Presença de vocabulário emocional.

Aluno 1

Primeira fase

Questão	Resposta
1	(...) mas como o farmacêutico não lhe deu outra opção o sr. João sentiu-se agoniado e aflito (...)

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu acho que o sr. João estava agoniado, sentia uma tristeza profunda, mágoa e ao mesmo tempo fúria.
2	Por um lado acho bem porque o sr. João estava aflito (...)

Aluno 2

Primeira fase

Questão	Resposta
1	(...) prefiro ser presa do que perder a pessoa que mais amo na minha vida. (...) eu ficava muito desesperada, um dos meus pais podia morrer (...)
3	Faria o mesmo, porque prefiro ser presa do que perder a pessoa de quem mais amo.

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico (...)senti mesmo muita raiva pelo farmacêutico.
2	(...) prefiro ser presa do que perder um membro da família.

Aluno 3

Primeira fase

Questão	Resposta
1	(...) se estivesse nesta situação, não iria gostar que lhe dissessem um não como ele fez.

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 Sinto que o dilema do sr. João é um dilema triste e se calhar não tem saída (...).
- 2 (...) para salvar um membro da nossa família ou um amigo nós fazemos de tudo (...)

Aluno 4

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 (...) fez os possíveis e os impossíveis para salvar a mulher, nem que no futuro viesse a ter problemas (estava desesperado).

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 Acho que o senhor João está confuso, com raiva dentro de si, (...). Cada dia que passa, sente-se cada vez mais angustiado, com mágoa, sem encontrar caminho por onde seguir.
- 2 (...) devemos pensar em não magoar as pessoas com que nos deparamos no percurso.

Aluno 5

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 Sei que, para o sr. João fazer isso, ele devia estar muito desesperado e preocupado com a saúde e bem-estar da sua mulher.

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 Eu sinto que é uma situação complicada, sinto-me um bocado mal pelo sr. João. Acho que é uma situação triste, pelos dois lados.

Aluno 6

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 (...) estava muito desesperado. Só o fez porque gostava muito da mulher (...). A esposa ficaria triste com o facto de o marido roubar (...) mas ficaria contente pelo facto de sobreviver (...).
- 2 (...) o sr. João perdia uma vida e alguém que lhe era muito querido e importante.

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Esta é uma situação muito triste e complicada (...).
2	Acho que fez bem porque ele estava desesperado e assim resolveu o seu problema.
3	Se eu fosse o sr. João faria a mesma coisa porque eu não consigo pensar quando estou desesperado.

Aluno7

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

Segunda fase

Questão	Resposta
1	(...)Depois de ter cometido o erro, o sr. João sentiu-se mal.
2	(...) no desespero em que ele se encontrava (...).
3	(...) pois não gostava de perder alguém que me fosse muito importante, é claro que depois me iria sentir pessimamente(...)

Aluno 8

Primeira fase

Questão	Resposta
1	(...) O sr. João, como estava desesperado só viu dois caminhos (...)

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que o sr. João estava muito confuso e precipitado quando se deparou com aquela situação (...) sobre pressão como estava (...). No meu desenho eu acho que apenas quis retratar a angústia e a confusão do sr. João. (...).

Aluno 9

Primeira fase

Questão	Resposta
1	(...) Responderia que estava a impedir uma mulher de viver e não conseguiria viver com esse peso para o resto da minha vida. Logo ia ajudá-lo.

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 (...) sinto-me angustiado e desconfortável, é triste passar por estas situações em que apenas um ganha.
- 3 Faria também, uma loucura, seria egoísta e mau, mas só podia ganhar um.

Aluno 10

Segunda fase

Questão Resposta

- 2 (...) via a mulher a sofrer e começou a entrar em desespero (...).

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Após desenhar o dilema do sr. João, senti mais o seu problema e fiquei mais sensível (...). Depois de uma boa observação, percebi que o meu desenho transmite indecisão, tristeza e angústia pois o caso do sr. João é muito grave e complicado.

Aluno 11

Primeira fase

Questão Resposta

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 (...) É triste saber que há pessoas a sofrer muito e ninguém ajuda.
- 2 (...) compreendo o que ele fez pois é difícil ter uma pessoa que gostamos a sofrer e com pouco tempo de vida. O sr. João estava desesperado e se a mulher dele morresse ele ia sentir-se mal pois pensava que ela tinha morrido porque ele não ajudou.
- 3 (...) não ia admitir [que] uma pessoa que eu gostasse [ia] morrer quando existia uma cura.

Aluno 12

Primeira fase

Questão Resposta

- 3 Não sei exatamente o que fazer, porque eu não estou a sentir o mesmo que o sr. João.

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Acho que a situação é muito confusa, não consigo sentir a angústia do sr. João. Acho que ele deve sentir muita raiva, tristeza e medo.

Aluno 13

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 Eu penso que esta situação foi mais ou menos bem feita porque o senhor João estava desesperado (...).

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 O que eu penso é que esta situação é triste e desesperada. O sr. João era a pessoa mais preocupada do mundo durante esta situação.
- 2 Acho que o senhor João fez bem porque como ele estava desesperado não tinha mais solução (...).

Aluno 14

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 (...) porque estava muito aflito, atrapalhado e também desesperado (...).
- 2 (...) deixou o farmacêutico muito desesperado.

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Sinto pena do senhor João(...).

Aluno 15

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 (...) O senhor João neste momento deve sentir-se muito mal, mas foi o que ele podia fazer (...).

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Eu sinto que a situação é muito complicada e difícil, porque por um lado o senhor João estava preocupado com a sua mulher(...). Também acho que o farmacêutico foi muito mau, pensou só nele próprio.
- 2 (...) Nesta situação eu fazia tudo por tudo para ajudar a família, mesmo que tivesse

de fazer uma coisa muito feia e que depois podia ter consequências com isso.

Aluno 16

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 (...) tinham os dois razão embora sinta mais pena pelo senhor João.

Aluno 17

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 (...) porque se sabemos que vamos perder uma pessoa que amamos fazemos de tudo para salvá-la. O desespero do senhor João até é compreensível. (...).

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 Eu sinto que o farmacêutico se sentia superior ao senhor João por ter uma cura muito importante, por isso foi ganancioso para com o senhor João. (...) O senhor João sentia-se culpado por não conseguir salvar a mulher. Também sentia-se culpado por não conseguir salvar a mulher. Também sentia-se triste e com alguma revolta para com o farmacêutico.
- 2 (...) Por outro lado o senhor João estava tão preocupado (...).

Aluno 18

Primeira fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 3 Acho que se fosse o senhor João, se tivesse um caso de desespero total, fazia o mesmo.

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

- 1 O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça... (...) e isso enerva-me, saber que tenho qualquer coisa que pode ajudar e não poder utilizar.

Aluno 19

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 O senhor João estava preocupado porque tinha a sua esposa doente (...) o senhor João, num ato de desespero, assaltou a farmácia.

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Eu acho que o senhor João estava triste pelo facto da sua mulher estar muito doente, penso que ele estava "afrito". Não tinha outra escolha para deixar de estar desesperado.

Aluno 20

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 (...) só fez com que o senhor João ficasse enervado, roubando o medicamento para a sua mulher não morrer. (...).

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Sinto que é uma situação complicada, uma situação difícil de se passar. Ao desenhar esta situação senti-me triste, tal como o senhor João estava nesse dia.

Aluno 21

Primeira fase

Questão Resposta

Segunda fase

Questão Resposta

- 1 Eu senti-me triste com a situação do sr. João e da mulher dele.

Aluno 22

Primeira fase

Questão Resposta

- 1 Eu acho que o senhor João deveria ter pensado com o farmacêutico noutra solução. Mas o farmacêutico também poderia ter esperado por um momento mais oportuno para investir naquele medicamento para não prejudicar a sua família. Mas entendo a reação do farmacêutico porque também estava a defender a sua família, mas mesmo

assim deveria ter sido compreensivo.

Segunda fase

Questão	Resposta
---------	----------

1	É uma situação muito complicada.
---	----------------------------------

Anexo 3 – Alteração do julgamento moral sobre as personagens

Aluno 1

- Fase 1: Eu acho que ele fez mal em assaltar a farmácia, eu sei que ele queria a mulher mas podia ter pedido aos familiares, amigos ou até ao estado.
- Fase 2: Por um lado acho bem porque o sr. João estava aflito e não tinha dinheiro mas por outro lado roubar é crime e devia ter pedido dinheiro à família ou amigos e isso seria o mais acertado.

Aluno 2

- Fase 1: Bem porque salvou a vida de quem mais ama.
- Fase 2: Eu acho que o sr. João fez bem, era para o bem da sua mulher que podia morrer. Também acho que o farmacêutico tinha razão porque estava a fazer o seu trabalho. Mas se estivesse no lugar do sr. João faria o mesmo porque prefiro ser presa do que perder um membro da família.

Aluno 3

- Fase 1: Sim, pois era para salvar a mulher.
- Fase 2: Acho que nem bem nem mal pois, para salvar um membro da nossa família ou um amigo nós fazemos de tudo, mas é desonesto.

Aluno 4

- Fase 1: Acho que fez mal porque, apesar de estar desesperado, respondeu ao mal com o mal, sem recorrer a outras ajudas.
- Fase 2: Acho que fez mal, por mais que queiramos atingir os objetivos, neste caso salvar a mulher, devemos pensar em não magoar as pessoas com que nos deparamos no percurso.

Aluno 5

- Fase 1: Eu acho que o sr. João agiu mal porque não se deve roubar, mas o farmacêutico não o ajudou.
- Fase 2: Eu acho que o sr. João fez bem pois estava a salvar a vida da mulher.

Aluno 6

- Fase 1: Acho que o sr. João fez mal pois não devia roubar mas também acho que o farmacêutico fez mal pois, apesar das dificuldades que tinha, devia aceitar as propostas do sr. João. A situação do sr. João era muito mais grave que a do farmacêutico. Enquanto o farmacêutico dava apenas comida à sua família, o sr. João

perdia uma vida e alguém que lhe era muito querido e importante.

Fase 2: Acho que fez bem porque ele estava desesperado e assim resolveu o seu problema. No entanto arranjou outro problema adicional por ser precipitado.

Aluno 7

Fase 1: Como já referi acima, eu acho que o sr. João nem fez bem nem mal pois, apesar da sua atitude ser negativa, tinha como objetivo uma coisa positiva.

Fase 2: Na minha opinião acho que o senhor João fez bem pois, no desespero em que ele se encontrava não havia mais soluções a não ser cometer o crime.

Aluno 8

Fase 1: Acho que fez tanto bem como mal porque salvou uma vida mas cometeu um crime.

Fase 2: Acho que fez bem mas ao mesmo tempo mal, apenas fez o que muitos outros fariam.

Aluno 9

Fase 1: É uma situação complicada.

Fase 2: Acho que fez bem, apesar que depois só ele ficará a ganhar, o que não é muito justo.

Aluno 10

Fase 1: Eu acho que nem fez bem nem fez mal porque ele via a mulher a sofrer e começou a entrar em desespero, por isso ele sabia que tinha de fazer alguma coisa para ajudá-la.

Fase 2: Acho que o sr. João fez muito mal pois roubando o medicamento pode ir para a prisão e a mulher, mesmo boa e livre da doença podia perdê-lo. Se não roubasse, o sr. João podia arranjar outra solução e acompanhar assim a mulher. Devia pensar na saúde dela mas também no bem estar familiar

Aluno 11

Fase 1: Mal, porque embora tivesse sobre pressão podia ter pedido ajuda a alguém.

Fase 2: Mal porque não devia ter assaltado a farmácia, mas também compreendo o que ele fez pois é difícil ter uma pessoa que gostamos a sofrer e com pouco tempo de vida. O sr. João estava desesperado e se a mulher dele morresse ele ia sentir-se mal pois pensava que ela tinha morrido porque ele não ajudou.

Aluno 12

Fase 1: Acho que por um lado o sr. João fez bem porque ele fez aquilo para salvar a mulher e por outro lado acho que fez mal porque não se deve poder assaltar uma farmácia, seja qual forem as condições.

Fase 2: Por um lado acho que o sr. João agiu mal porque por mais importante que seja, não se deve roubar, mas por outro lado, acho que o sr. João fez bem porque quando

estamos numa situação de vida ou morte temos tendência para nos salvar-mos e não nos deixar-mos morrer.

Aluno 13

Fase 1: Acho que o sr. João fez bem em fazer tudo por tudo pela mulher e se calhar até fez bem em assaltar porque aquilo era um caso de vida ou de morte.

Fase 2: Acho que o senhor João fez bem porque como ele estava desesperado não tinha mais solução e não queria que a mulher morresse, então foi buscar o remédio.

Aluno 14

Fase 1: Eu acho que o senhor João fez mal, pois conseguiu arranjar o que queria mas, ao fazer aquilo, deixou o farmacêutico muito desesperado.

Fase 2: Eu acho que o senhor João fez mal, porque o farmacêutico não teve culpa, porque ele não podia fazer nada. E não deveria ter assaltado a farmácia porque ficou com o medicamento e conseguiu curar a sua mulher mas o farmacêutico ficou sem nada, tinha gasto muito dinheiro naquele medicamento e precisava para sustentar a sua família.

Aluno 15

Fase 1: Eu acho que o que o senhor João fez está mal porque se o farmacêutico não o ajudou podia haver outra pessoa, por exemplo da família, que o ajudasse a pagar o medicamento.

Fase 2: Eu acho que o senhor João fez bem. Nesta situação eu fazia tudo por tudo para ajudar a família, mesmo que tivesse de fazer uma coisa muito feia e que depois podia ter consequências com isso.

Aluno 16

Fase 1: Acho que fez mal porque havia outras formas para arranjar o medicamento.

Fase 2: Acho que fez mal, porque há outras maneiras de resolver a situação e acho que ele agiu sem pensar.

Aluno 17

Fase 1: Ele fez bem e mal porque queria salvar a mulher e também nada justifica um crime.

Fase 2: Por um lado fez mal porque nada desculpa o ato de roubar. Por outro lado o senhor João estava tão preocupado que, se calhar, nem teve cabeça para pensar nas consequências e que o farmacêutico também precisava do dinheiro.

Aluno 18

Fase 1: Acho que o senhor João fez mal porque não tinha o direito de assaltar a farmácia.

Fase 2: Acho que não devia ter assaltado a farmácia, mas provavelmente, se eu estivesse na mesma situação também assaltava.

Aluno 19

Fase 1: Eu acho que fez bem porque não tinha outra solução para salvar a mulher.

Fase 2: Bem, visto que era a única solução que tinha para salvar a mulher.

Aluno 20

Fase 1: Eu acho que o senhor João, por um lado fez bem, pois queria salvar a mulher. Mas por outro lado fez mal, porque assim o farmacêutico não vai conseguir alimentar a família – e roubar não é solução.

Fase 2: Acho que o senhor João nem fez bem nem fez mal, pois ele precisava do medicamento para a mulher não morrer, mas por outro lado eu acho que ele devia ter pensado noutra maneira para conseguir o medicamento pois roubar não é solução, mas também o farmacêutico não deu muitas “hipóteses” ao senhor João. Foi o que fez o senhor João chegar onde chegou.

Aluno 21

Fase 1: O senhor João fez mal porque roubou a farmácia.

Fase 2: O senhor João fez bem em tentar descobrir uma solução para pagar o medicamento e ajudar a sua mulher, não teve mais solução do que roubar o medicamento.

Aluno 22

Fase 1: Fez mal porque poderia ter pensado noutra solução e nesse momento perdeu a razão toda.

Fase 2: Eu sinceramente acho que ele não fez bem nem mal, porque ele era um senhor muito pobre que queria ajudar a sua mulher que estava muito doente e ele não tinha dinheiro para o pagar então roubou mas roubar não é solução.

Anexo 4 – Alteração da posição moral pessoal

Aluno 1

- Fase 1: Pediria dinheiro à família ou aos amigos.
- Fase 2: Eu pediria ao banco ou família ou outras pessoas porque assim salvava a mulher e não roubava nada e conseguiria salvar a mulher.

Aluno 2

- Fase 1: Faria o mesmo, porque prefiro ser presa do que perder a pessoa de quem mais amo.
- Fase 2: Faria o mesmo, porque era para o bem da sua mulher que estava a morrer, e se o sr. João sabia que remédio a curava fez bem em assaltar a farmácia.

Aluno 3

- Fase 1: Faria a mesma coisa, ou pedia um empréstimo ao banco.
- Fase 2: Se calhar não faria o mesmo pois é um pouco maldoso e desonesto mas percebo a situação.

Aluno 4

- Fase 1: Se fosse o senhor João iria por anúncios nos jornais, na televisão, na rádio... iria para a rua pedir e aceitava todas as propostas de ajuda.
- Fase 2: Pedia ajuda.

Aluno 5

- Fase 1: Eu tentava convencer o farmacêutico a deixar pagar em prestações ou a dizer como se fazia o medicamento.
- Fase 2: Eu acho que faria o mesmo já que não havia mais nenhuma solução.

Aluno 6

- Fase 1: Se fosse o sr. João trabalhava em part-time para ganhar mais dinheiro ou agredia o farmacêutico caso a chantagem feita antes não funcionasse.
- Fase 2: Se eu fosse o sr. João faria a mesma coisa porque eu não consigo pensar quando estou desesperado.

Aluno 7

- Fase 1: Eu procurava outra solução ao problema, tal como pedir o dinheiro à família.
- Fase 2: Se fosse no meu caso acho que o faria (roubava), pois não gostava de perder alguém que me fosse muito importante, é claro que depois me iria sentir pessimamente, mas para essa pessoa se salvar faria o roubo com a máxima consciência.

Aluno 8

- Fase 1: Eu pediria ajuda ao banco ou aos meus amigos.
- Fase 2: Faria o mesmo ou então negociava outras propostas mais convincentes ou angariava fundos.

Aluno 9

- Fase 1: (o aluno não respondeu a esta questão deliberadamente, esgotou o tempo disponível sem decidir que resposta escolher.)
- Fase 2: Faria também, uma loucura, seria egoísta e mau, mas só podia ganhar um.

Aluno 10

- Fase 1: Eu pedia ajuda a familiares para pagar o medicamento.
- Fase 2: Eu tentava negociar de outra forma com o farmacêutico como por exemplo chantageá-lo, ameaça-lo, negociar com ele ou bater-lhe. Só roubava em casos muito extremos e antes consultava o meu companheiro que estivesse na má situação.

Aluno 11

- Fase 1: Tentava pedir ajuda a alguém.
- Fase 2: Por mais que [fosse] mau, assaltaria a loja pois não ia admitir [que] uma pessoa que eu gostasse [ia] morrer quando existia uma cura.

Aluno 12

- Fase 1: Não sei exatamente o que fazer, porque eu não estou a sentir o mesmo que o sr. João. Mas se tivesse que fazer alguma coisa, tentava chegar a acordo com o farmacêutico, se ele não deixasse, aí sim, assaltava também a farmácia.
- Fase 2: Se fosse o sr. João eu teria pedido ao farmacêutico para pagar o comprimido em prestações pois sabia que a vida também não estava "fácil" para o farmacêutico mas para o sr. João também não. Por isso se o farmacêutico aceitasse ficaria muito grata, mas se não aceitasse acho que, se não tivesse outra hipótese, acabava por assaltar a farmácia.

Aluno 13

- Fase 1: Se fosse o senhor João o que eu faria era andar à procura de farmacêuticos em todo o lado para cuidar a minha mulher mesmo que fosse pobre pagava tudo o que podia, até dava roupas, brinquedos e tudo o que fosse preciso para ter aquele remédio para a poder salvar.
- Fase 2: Se eu fosse o senhor João faria o mesmo porque eu queria muito ajudar e não tinha outro caminho.

Aluno 14

- Fase 1: Eu iria tentar chegar a um acordo com o farmacêutico para que ambos conseguíssemos resolver o que queríamos.
- Fase 2: Se eu fosse o senhor João, não assaltaria a farmácia porque não seria justo, se calhar pedia um empréstimo ao banco para conseguir obter o medicamento.

Aluno 15

- Fase 1: Se eu fosse o senhor João pedia ajuda à família e todos os meses dava uma parte do dinheiro do medicamento.
- Fase 2: Se eu fosse o senhor João eu faria o mesmo porque preferia ficar mal visto, por ter roubado, mas assim a minha mulher já não estava em risco de vida.

Aluno 16

- Fase 1: Se fosse o senhor João eu pedia dinheiro emprestado a um amigo ou pedia um empréstimo ao banco.
- Fase 2: Se eu fosse o senhor João tentaria resolver a situação de outra forma mais simples.

Aluno 17

- Fase 1: Falava muito sinceramente com o farmacêutico e se não se resolvesse fazia o que ele fez.
- Fase 2: Primeiro ia conversar com o farmacêutico para lhe pedir mais uma vez e dizer que não é por um medicamento que vai à falência. Se o farmacêutico não percebesse fazia o mesmo que o senhor João fez, roubar a farmácia (mesmo sendo uma má opção eu fazia porque não havia mais hipóteses).

Aluno 18

- Fase 1: Acho que se fosse o senhor João, se tivesse um caso de desespero total, fazia o mesmo.
- Fase 2: Não sei, tinha de pensar sobre isso, conhecer os riscos e as consequências... Assaltar nunca deve ser a solução, não sei... talvez numa situação tão extrema como esta nem conseguia pensar em condições, provavelmente assaltava.

Aluno 19

Fase 1: Eu faria o mesmo que o senhor João porque não tinha outra saída.

Fase 2: Faria o mesmo.

Aluno 20

Fase 1: Se eu fosse o senhor João tentava chegar a um acordo com o farmacêutico.

Fase 2: Se eu fosse o senhor João talvez fizesse a mesma coisa, pois não tinha muitas mais soluções. Ou talvez conversava com o farmacêutico para ele perceber o que se estava a passar. A doença da mulher do senhor João era muito má, por isso o senhor João ter chegado onde chegou. E eu, no lugar do senhor João, talvez fizesse a mesma coisa.

Aluno 21

Fase 1: Tentava arranjar mais trabalhos que me pagassem bem e comprava.

Fase 2: Se eu fosse o sr. João tentava fazer publicidade e dizer às pessoas, chamar pessoas para vir àquela farmácia para o farmacêutico ganhar mais dinheiro para tratar a família dele e eu possa pagar às prestações.

Aluno 22

Fase 1: Arranjava um bom trabalho e ganhava dinheiro para depois comprar o medicamento.

Fase 2: Eu acho que faria o mesmo.

Anexo 5 - Referência ao desenho expressivo

Aluno 2

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico porque acho que ele podia ter dado uma oportunidade ao sr. João, sendo pobre.

Aluno 7

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Depois de ter desenhado, compreendi que, o erro do senhor João foi um ato necessário e que, se calhar, foi uma boa ação, pois ele não queria o mal do farmacêutico, apenas queria curar a sua mulher.

Aluno 8

Primeira fase

Questão	Resposta
1	No meu desenho eu acho que apenas quis retratar a angústia e a confusão do sr. João.

Aluno 10

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Após desenhar o dilema do sr. João, senti mais o seu problema e fiquei mais sensível quanto ao facto de ele fazer tudo pela mulher e chegar ao ponto de roubar para ela ficar bem. Depois de uma boa observação, percebi que o meu desenho transmite indecisão, tristeza e angústia pois o caso do sr. João é muito grave e complicado.

Aluno 18

Segunda fase

Questão	Resposta
1	O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça...

Questão	Resposta
1	Sinto que é uma situação complicada, uma situação difícil de se passar. Ao desenhar esta situação senti-me triste, tal como o senhor João estava nesse dia.

Anexo 6 – Personalização das emoções

Aluno 2

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Pelo desenho que desenhei senti imensa raiva pelo farmacêutico porque acho que ele podia ter dado uma oportunidade ao sr. João, sendo pobre(...)senti mesmo muita raiva pelo farmacêutico.

Aluno 5

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu sinto que é uma situação complicada, sinto-me um bocado mal pelo sr. João. Acho que é uma situação triste, pelos dois lados.

Aluno 9

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Não sei bem o que pensar, não é justo para ambos, mas sinto que estão a deparar-se com a morte nas suas famílias, sinto-me angustiado e desconfortável, é triste passar por estas situações em que apenas um ganha.

Aluno 10

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Após desenhar o dilema do sr. João, senti mais o seu problema e fiquei mais sensível quanto ao facto de ele fazer tudo pela mulher e chegar ao ponto de roubar para ela ficar bem. Depois de uma boa observação, percebi que o meu desenho transmite indecisão, tristeza e angústia pois o caso do sr. João é muito grave e complicado.

Aluno 12

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Acho que a situação é muito confusa, não consigo sentir a angústia do sr. João. Acho que ele deve sentir muita raiva, tristeza e medo.

Aluno 14

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Sinto pena do senhor João, mas também sinto que o farmacêutico não ficou lá muito feliz por não poder fazer um desconto.

Aluno 16

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Sobre esta situação eu penso que tinham os dois razão embora sinta mais pena pelo senhor João.

Aluno 18

Segunda fase

Questão	Resposta
1	O senhor João está numa situação em que ninguém devia estar. Acho isso triste... Ao olhar para as minhas imagens fico com medo que me aconteça... A mulher do senhor João está prestes a morrer e o senhor João não tem como pagar o remédio e isso enerva-me, saber que tenho qualquer coisa que pode ajudar e não poder utilizar.

Aluno 20

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Sinto que é uma situação complicada, uma situação difícil de se passar. Ao desenhar esta situação senti-me triste, tal como o senhor João estava nesse dia.

Aluno 21

Segunda fase

Questão	Resposta
1	Eu senti-me triste com a situação do sr. João e da mulher dele.