



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Ver bem para desenhar melhor: o contributo de uma visão holística para uma aprendizagem significativa do desenho

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º Ciclo de Ensino Básico e
no Ensino Secundário.**

Natércia Maria Vieira Camelo



FACULDADE DE FILOSOFIA
MARÇO 2015



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Ver bem para desenhar melhor: o contributo de uma visão holística para uma aprendizagem significativa do desenho

Local de Estágio: E. S. D. Maria II, Braga

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º Ciclo de Ensino Básico
e no Ensino Secundário.**

Natércia Maria Vieira Camelo

Sob a Orientação de Prof.^a Doutora **Maria Helena
Cardoso Palhinha**



FACULDADE DE FILOSOFIA
MARÇO 2015

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Palhinha, por toda a ajuda, dedicação e compreensão fundamentais em todos os aspetos do presente relatório.

Aos meus pais pelo apoio prestado ao longo de todo o percurso no presente mestrado.

Ao meu marido, amigo e companheiro Miguel pela compreensão nas horas de ausência, pelo ânimo nos momentos difíceis e por ter contribuído para que tudo fosse possível.

Por fim, dedico este trabalho ao meu filho Tiago.

Resumo

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, procura desconstruir ideias preconcebidas relativas à aprendizagem do desenho, e propõe abandonar vícios inerentes à sua construção, com base em experiências proporcionadas aos alunos que os despertem para a importância de (re) aprender a ver convocando todos os sentidos.

O estudo propõe estratégias pedagógicas conducentes a uma nova forma de ver e conhecer pelo desenho, ao abandono de uma visão e expressão estereotipadas, e ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Este texto apresenta, na primeira parte, um desenvolvimento teórico de abordagem conceitual, onde, através da análise da obra de vários autores, se analisam os conceitos de desenho, percepção e educação artística, e se fundamenta a nossa prática pedagógica.

A segunda parte desenvolve algumas propostas didáticas de esclarecimento de estratégias de ensino/aprendizagem, aplicadas à disciplina de Desenho e Comunicação Visual, na Escola Secundária D. Maria II, de Braga, na turma com a qual realizámos o nosso estágio pedagógico. Estas tiveram por objetivo estimular nos alunos as suas capacidades de observação e de representação, ver bem para desenhar melhor.

No final, apresenta-se uma reflexão sobre os resultados da experiência desenvolvida, bem como propostas de desenvolvimento futuro.

Palavras-chave: Desenho, Percepção, Observação, Ensino/Aprendizagem

Abstract

This work report was prepared as part of the Master in Visual Arts Education in the 3rd cycle of basic education and secondary education, seeks to deconstruct preconceived ideas as to drawing learning, and proposes leave some vices inherent in his construction, based on experiences created for students that awaken to the importance of (re) learn to see summoning every way.

The study proposes some educational strategies leading to a new way of see and know the drawing, the leaving of a vision and expression stereotyped, and the development of critical and creative thinking.

This report presents, in the first part, a theoretical development of conceptual approach analyzing the work of several authors, analyzing the concepts of design, perception and artistic education, and forms the basis for our teaching practice.

The second part develops some didactic proposals for clearance of teaching / learning strategies, applied the on the area of Drawing and Visual Communication in Secondary School D. Maria II, Braga, in the class with which did our teaching training. These aimed to encourage students in their observation and representation capabilities, see clearly to draw better.

At the end, presents a reflection on the results of this experience, as well as some proposals of future development.

Keywords: Drawing; Perception; Observation; Teaching/Learning

Índice

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1: DESENHO.....	13
1.1. Conceito, origem e visão diacrónica	13
1.2. O desenho na base de todas as artes visuais: uma metodologia de trabalho	16
1.3. O desenho no entendimento do real	19
CAPÍTULO 2: PERCEÇÃO	22
2.1. O conceito e a experiência da percepção.....	22
2.2. A obliquidade do olhar	25
2.3. A necessidade da educação da visão	28
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	32
3.1. Conceito, Objetivos e Agentes	32
3.2. Um olhar implicado no processo de ensino e aprendizagem do desenho	35
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA PEDAGÓGICA.....	39
PARTE 2: TRABALHO EMPÍRICO	41
CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DO GRUPO-ALVO	42
1.1. Campo de estudo	42
1.2. Grupo-alvo.....	43
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS	45
CAPÍTULO 3: ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
3.1. Fases e procedimentos da intervenção pedagógica	47
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO	61
4.1. Instrumentos de recolha de dados.....	61
4.1.1. Questionário Pré-MIP.....	63
4.1.1.1. Objetivos.....	63
4.1.1.2. Critérios de notação	65
4.1.2. Questionário Pós-MIP	68
4.1.2.1. Objetivos.....	68
4.1.2.2. Critérios de notação	69
4.2. Grelhas de recolha de dados: Categorias e subcategorias	73
4.2.1. Grelha de observação 1: dados recolhidos por observação direta.....	74
4.2.2. Grelha de observação 2.....	78
CAPÍTULO 5: TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	80

5.1. Dados recolhidos por observação indireta.....	81
5.1.1. Questionário Pré-MIP.....	81
5.1.1.1. Análise descritiva	81
5.1.1.2. Grelha de notação do questionário pré-MIP.....	90
5.1.2. Questionário Pós-MIP	91
5.1.2.1. Análise descritiva	91
5.1.2.2. Grelha de notação do questionário pós-MIP	102
5.2. Grelhas de análise de dados.....	102
5.2.1. Grelha de análise de dados n.º 1: ANTES DA APLICAÇÃO DA MIP	103
5.2.2. Grelha de análise de dados n.º 2: DEPOIS DA APLICAÇÃO DO PÓS- MIP..	104
5.2.3. Grelha de análise de dados n.º 3: Evolução/Não Evolução.....	105
CONCLUSÕES	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	112
ANEXOS	I
ANEXO 1 – INQUÉRITO	II
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PRÉ-MIP.....	V
ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO ANUAL DE DCV	XI
ANEXO 4 – PROPOSTA DIDÁTICA «DESENHO DITADO»	XIII
ANEXO 5 - PROPOSTA DIDÁTICA «PERCEÇÃO DOS ESPAÇOS DE UMA CADEIRA»	XV
ANEXO 6 - PROPOSTA DIDÁTICA «DESENHO PLURISENSORIAL».....	XVII
ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO PÓS-MIP.....	XIX

Lista de imagens

Imagem 1: Fotografia dos desenhos do questionário pré-MIP

Imagem 2: Fotografia dos desenhos do questionário pré-MIP

Imagem 3: Fotografia dos alunos durante a realização do «desenho ditado»

Imagem 4: Fotografia de «desenho ditado»

Imagem 5: Fotografia do objeto para «desenho ditado» (imagem 4)

Imagem 6: Fotografia do objeto para «desenho ditado» (imagem 7)

Imagem 7: Fotografia de «desenho ditado»

Imagem 8: Fotografia de desenho dos espaços negativos de uma cadeira

Imagem 9: Fotografia percepção do espaço exterior

Imagem 10: Fotografia mapeamento do espaço

Imagem 11: Fotografia inscrição das percepções na fita adesiva

Imagem 12: Fotografia de desenho sobre o percurso percecionado

Imagem 13: Fotografia «desenho cego» - cadeira

Imagem 14: Fotografia «desenho cego» - cadeira

Imagem 15: Fotografia «desenho cego» - cadeira

Imagem 16: Fotografia «desenho invertido»

Imagem 17: Fotografia «desenho invertido»

Imagem 18: Fotografia autorretrato

Imagem 19: Fotografia autorretrato

Imagem 20: Fotografia autorretrato

Imagem 21: Fotografia autorretrato

Imagem 22: Fotografia de observação – mudança de escala

Imagem 23: Fotografia de observação – mudança de escala

Imagem 24: Fotografia «desenho de reconhecimento tátil» - caixa

Imagem 25: Fotografia desenho «imagem reversível» - rosto/taça

Imagem 26: Fotografia desenho de memória de uma sapatilha

Imagem 27: Fotografia desenho de memória de uma sapatilha – claro-escuro

Imagem 28: Fotografia desenho de observação - estruturação

Imagem 29: Fotografia desenho de observação

Imagem 30: Fotografia desenho de observação - cor

Imagem 31: Fotografia desenho de observação - agenda

Imagem 32: Fotografia desenho de observação – porta lápis

Imagem 33: Fotografia desenho de observação - borracha

Imagem 34: Fotografia desenho de observação - óculos

Imagem 35: Fotografia desenho de observação - carteira

Imagem 36: Fotografia desenho de observação – porta-moedas

Imagens 37 e 38: Fotografia da caracterização da superfície da esfera com as técnicas da linha cruzada, pontilhado e garatuja, respetivamente.

Lista de quadros e grelhas

Quadro 1- Quadro de objetivos de cada pergunta do questionário pré-MIP

Quadro 2- Quadro de critérios de notação para cada pergunta do questionário pré-MIP

Quadro 3- Quadro de objetivos de cada pergunta do questionário pós-MIP

Quadro 4- Quadro de critérios de notação para cada pergunta do questionário pós-MIP

Quadro 5- Grelha de notação do questionário pré-MIP

Quadro 6 - Grelha de notação do questionário pós-MIP

Grelha 1- Grelha de observação 1 com a descrição de competências adquiridas e manifestadas pelos alunos para os indicadores desenhados

Grelha de análise de dados n.º 1: antes da aplicação da MIP

Grelha de análise de dados n.º 2: depois da aplicação da MIP

Grelha de análise de dados n.º 3: Evolução/Não Evolução

Lista de gráficos

Gráfico 1: O que é o desenho?

Gráfico 2: O desenho é ...

Gráfico 3: Desenho

Gráfico 4: Ver ou olhar

Gráfico 5: «Cada um vê o que sabe» / Fatores que podem afetar a percepção visual

Gráfico 6: A aprendizagem do desenho deve basear-se na observação

Gráfico 7: Aprender a ver para aprender a desenhar

Gráfico 8: O desenho ensina a ver além do imediato

Gráfico 9: A memória e as imagens estereotipadas condicionam o que vemos e representamos

Gráfico 10: A contribuição de todos os sentidos na aprendizagem do desenho

INTRODUÇÃO

A componente de desenho teve um peso considerável na nossa formação em Artes Plásticas – Pintura, e como tal, incutiu-nos uma forma particular de ver e relacionar com tudo o que nos rodeia. Consideramos o desenho a base de todas as artes, e julgamos, por isso, importante investigar e demonstrar que é possível aprender a ver pelo desenho, e, conseqüentemente a desenhar com mais facilidade e correção.

O tema escolhido para este Relatório de Estágio, «Ver bem para desenhar melhor: o contributo de uma visão holística para uma aprendizagem significativa do desenho» torna-se importante, na medida em que, é nossa convicção que, atualmente, perante as inúmeras mensagens visuais, olhamos mas não vemos, sendo, por isso, cada vez mais importante «saber ver».

Esta investigação surge de um problema detetado na turma onde realizamos o estágio curricular, e, onde, através da aplicação de um pré-teste, confirmamos que os alunos desenhavam o que conheciam e não o que viam.

Este relatório, essencialmente de teor pedagógico, resulta dos conhecimentos adquiridos e das reflexões efetuadas durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, e da prática pedagógica enquanto estudante estagiária, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual do Curso Profissional, de nível secundário, Técnico de Artes Gráficas.

A abordagem que apresentamos neste relatório defenderá o ensino/aprendizagem do desenho baseado no registo gráfico, feito à mão livre, de uma forma observada do mundo visível.

Este estudo é composto por duas partes. Na primeira parte apresentamos a fundamentação teórica que sustentará a segunda, ou seja, o trabalho empírico.

Assim, numa primeira fase, e através da análise da obra de vários autores, construiu-se o espaço para a reflexão de carácter mais teórico sobre os conceitos de desenho, perceção e educação artística. Ainda na primeira parte deste relatório, apresentamos sumariamente a planificação da metodologia pedagógica aplicada durante a nossa intervenção.

Numa segunda fase, caracterizamos o campo de estudo e o grupo-alvo e apresentamos os objetivos do nosso estudo. De seguida, descrevemos as fases e

procedimentos da intervenção pedagógica, explanamos a metodologia de investigação e procedemos à apresentação e análise de dados.

Por fim, concluímos com uma reflexão global sobre esta temática, apontando as limitações do nosso estudo e propondo novas linhas de investigação conducentes ao desenvolvimento de competências visuais e gráficas nos nossos alunos.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: DESENHO

«O desenho enquanto modo operativo, o pensamento que o suporta e que dele resulta, vai para além da visão ou mesmo da observação, contempla a experiência de todos os outros sentidos, bem como todos os processos mentais do simbólico, do imaginário, da criatividade e do sentimento...» (Emídio, 2001, p.60).

1.1. Conceito, origem e visão diacrónica

A riqueza e a dificuldade da compreensão da noção de desenho devem-se à sua amplitude semântica que abarca conceitos que não se relacionam apenas com questões de técnicas e suporte. Assim, para um melhor entendimento do mesmo, quando o referimos neste estudo, dedicamos algumas linhas à sua clarificação, sem, no entanto, termos a pretensão de expor nenhuma definição estática nem concludente do mesmo, pois tal não seria possível uma vez que este é um campo tão vasto.

Com origem no latim *designo*, o termo desenho engloba inúmeros significados: desenhar, designar, marcar, traçar (Dicionário Moderno da Língua Portuguesa).

Segundo Rodrigues (2003), «um desenho é um conjunto de linhas sobre um papel, feitas directamente com a mão, que resulta nesse objecto comum» (p. 9). No entanto, ainda que o desenho seja a ação e o objeto que daí resulta, não podemos restringir a sua definição apenas ao suporte ou à técnica. Quando falamos do conceito de desenho, não nos referimos unicamente ao registo gráfico intencional de linhas, pontos e/ou manchas num suporte, geralmente, bidimensional, mas também ao desenho enquanto disciplina,

«(. .) [na qual] quem desenha se organiza e concentra o pensamento de uma maneira activa e completa na acção de observar e perceber o que se observa, e deste modo “disciplina” o seu corpo e a sua mente para a realização de uma tarefa cuja complexidade, além de mobilizar aspectos tão variados do nosso eu, é um exercício de concentração e controlo (. .)» (Rodrigues, 2003, p. 87).

O desenho é, também, o veículo essencial para materializar uma ideia que «pela sua simplicidade de meios, [...] possibilita uma imediaticidade e uma proximidade entre o fluir do pensar e o registo gráfico, interpondo entre estes o mínimo de entraves e de

percas» (Bismark, 2001, p. 56). A relativa rapidez e economia de meios permite expressar visualmente o percurso de um pensar, perdurando as memórias das hesitações e das dúvidas sentidas nesse lugar (suporte), pois, para «além de ser um dos meios de comunicação mais antigos e vulgares, o desenho é o instrumento mental que mais rapidamente associa o visível às ideias, representa, dá a ver e é visto» (Paiva, 2005, p. 19).

«O traçado gráfico que fica registado no papel é a expressão concreta de um movimento orientado e voluntário. Traduz um conteúdo intelectual e dá o grau de maturidade da orientação e da organização perceptiva das relações espaciais. Define, tb., o equilíbrio da estrutura afetiva, através do conteúdo simbolizado e das omissões» (Enciclopédia Luso- Brasileira de Cultura).

Contudo, estes traçados que expressam ideias, conceitos e sentimentos, e dão visibilidade aos objetos produzidos por observação direta ou imaginados, são sempre uma interpretação e uma reflexão do mundo, sendo as idiossincrasias de quem o concebe inevitavelmente transportadas consigo, bem como uma série de condicionalismos culturais e técnicos, pois como refere Leite (2001) «o Desenho é uma linguagem enraizada na nossa cultura, faz parte do imaginário colectivo, é expressão da actividade criadora, analítica e construtiva» (p. 21).

Destriçamos o conceito de desenho mas ainda não abordamos a sua origem. Afinal como e quando surgiu o primeiro traço? Qual a intenção que lhe esteve subjacente? Sem nos tornarmos demasiado exaustivos sobre este assunto, seguidamente, apresentaremos uma perspetiva diacrónica do desenho.

Segundo a fábula grega descrita por Plínio, um historiador romano, no livro História Natural, o desenho teve origem quando uma jovem, filha de um ceramista, Butades, fez a delimitação da sombra do amado que teria que abandonar a cidade com o intuito de guardar a memória da sua presença (Plínio apud Bismark, 2004, p. 36-38). Da análise deste mito conjecturamos que a ausência, a necessidade de tornar presente, já que representar significa isso mesmo, determinou o desenho, e que conforme Bismark (2004) «aquilo que origina a representação e que é a percepção, está desde a sua origem ligada à recordação, à memória» (p.4).

Antes mesmo de aprendermos a escrever desenhamos, desde a antiguidade que o fazemos. Lembremo-nos que o desenho esteve na origem da escrita que se desenvolveu sob a forma de ideogramas, símbolos desenhados que significavam uma palavra ou um conceito. Inicialmente inserido num contexto tribal-religioso, o desenho tem sido um

meio de manifestação estética e uma forma de comunicação expressiva, mas só no Renascimento se autonomizou e se tornou uma disciplina própria. Adquiriu o estatuto de obra de arte, não inferior a outras disciplinas, designadamente à Pintura, à Escultura ou à Arquitetura, e foi considerado o princípio fundador da teoria da aprendizagem e da atividade artística. Para isso, também contribuiu a criação da indústria do papel. Foi durante este período, a partir do século XV e XVI, que se distinguiu como uma forma de conhecimento, facto que muito se deveu à descoberta da perspetiva e ao estudo sistemático e rigoroso empreendido por alguns artistas, nomeadamente por Leonardo da Vinci que encarava o desenho como um método de investigação científica. Mas é, segundo Bordes (2006),

«a comienzos del siglo XIX [que] se toma definitivamente conciencia del reconocimiento de las cualidades educativas del aprendizaje del Dibujo en la formación integral de la persona, lo que hace aconsejable esta disciplina en la enseñanza escolar» (p. 411).

Se até esta época a apreciação do desenho assentava em critérios de normatividade, a partir do século XX assistimos a uma inversão dos mesmos, dando-se uma redefinição do desenho e valorizando-se sobretudo a espontaneidade e o carácter inacabado e imediato da sua execução, valorizou-se a experimentação a partir das inovações ao nível dos suportes, materiais e técnicas que abarca a totalidade do espaço-tempo, como por exemplo a Land Art. A partir desse momento o desenho concetualizou-se.

1.2. O desenho na base de todas as artes visuais: uma metodologia de trabalho

Na pintura, escultura, em todas as artes plásticas, na arquitetura, no traçado de jardins, como belas artes, o desenho é o essencial, e nele a base de todas as disposições para o gosto está constituída, não pelo que recria a sensação, senão só o que, pela sua forma, é apreciado. (Kant apud Delgado, 2005, p. 9)

A transversalidade e a flexibilidade evidenciadas pelo desenho, a sua qualidade híbrida, permitem-nos afirmar que esta disciplina ocupa um espaço singular dentro das artes visuais. Ainda que nem todas as obras de arte nasçam de um desenho, inúmeras vezes, este é o fundamento e a base de todas as expressões artísticas. Pode não estar visível, encontrar-se oculto, ser destruído durante a execução da obra de arte, mas os esboços preliminares são sempre determinantes para o produto final. O desenho habita em todo o lado. Para Rodrigues (2003), «é um processo de trabalho, que implica escolhas sucessivas, descobertas, invenções, destruições, tudo o que afinal está implícito na criatividade artística» (p. 49); é uma metodologia de trabalho.

Algumas vezes, estes desenhos têm a função de estruturar a obra final, como acontece na pintura e na qual se tornam invisíveis pelas sucessivas camadas de tinta, são intrínsecos à obra, outras vezes têm a função de investigar, preparar, são o projeto da obra final, como sucede na arquitetura, e aos quais Rodrigues (2003) se refere como «ideia do desenho como devir» (p. 101), como processo, como um meio para atingir um fim.

A intenção do autor define o tipo de desenho, contudo esta «pode não ser a de chegar à fidelidade da representação, mas sim à resposta a um desafio que é o de revelar a forma de responder a um problema: a resposta à necessidade de uma solução» (Rodrigues, 2010, p. 47). Todavia, ainda que sem esse propósito, o desenho pode transformar-se num objeto artístico.

Entendemos o conceito de desenho não só como objeto gráfico, como matéria, mas também como forma de pensamento, como um processo investigativo e criativo gerador de conhecimento, uma vez que permite a resolução de problemas e a descoberta de novas e significativas conexões. Partilhamos da conceção de Rodrigues (2010) quando afirma que «o desenho não é só processo de gestação, é também processo de significação» (p. 35).

Por conseguinte, a questão da autonomia do desenho foi durante muito tempo condicionada por este servir como método de trabalho auxiliar a outras expressões artísticas:

«(. . .) por um lado era considerado como disciplina e metodologia das outras artes, por outro como manifestação da capacidade e talento de um artista e assim apreciado, ou como processo mental no sentido em que Leonardo [da Vinci] o define. O facto de ser útil tornava-o um pouco menor, o facto de ser método intelectualizava-o» (Rodrigues, 2003, p. 107).

Como refere Rodrigues (2003) «é esta proximidade do próprio processo mental que o torna o modo de expressão ideal para todas as metodologias da área das artes visuais» (p. 93).

Molina (2006), utilizando as palavras de Nauman (1991), diz-nos que «dibujar es equivalente a pensar» (p. 33), e nós acrescentaríamos que pensar é o equivalente a desenhar, pois quando pensamos também desenhamos, traçamos desenhos mentalmente, criamos desenhos invisíveis.

Nesta linha de pensamento, referimos Zuccari, arquiteto e pintor maneirista que no ensaio intitulado *Ideia dos Pintores, escultores e arquitectos* (2004, pp.40-54) distinguiu duas vertentes do desenho: o desenho interno, a ideia, o pensamento, e o desenho externo, a materialização da ideia, do pensamento. Apesar de ser através do desenho externo que se faz a transposição da ideia para o visível, o autor considerava-o «menos noble» (Zuccari apud Molina, 2006, p. 574) que o desenho interno. Esta dualidade interno/externo, este espaço de encontro entre o pensamento e a sua materialização, efetiva-se através do gesto, da ação e conflui no traço. Porém, esta fronteira, demasiado ténue, que existe entre estas duas dimensões dilui-se no momento em que o meio riscador surge como prolongamento da mão e extensão do pensamento e toca o seu recetáculo (suporte), dissolve-se no instante em que «através (. . .) [das mãos], o homem entra em contacto com o rigor do pensamento» (Focillon, 2001, p. 107).

No Renascimento, a teorização feita sobre o desenho como promotor de um pensar concedeu-lhe um estatuto superior e, à semelhança de outros artistas plásticos, no século XVI, também Vasari o valorizou como a arte do intelecto.

Posto isto, pensamos que o desenho não deve ser considerado apenas a base de todas as artes visuais, pois, como profere Emídio (2001) ao citar Ortigão (1880):

«(. . .) o Desenho é a base de todo o ensino escolar e de toda a educação do Homem. A fonte de todos os conhecimentos humanos é a observação, toda a noção que não se baseie na observação dos fenómenos tem um carácter anedótico, não tem um carácter científico. Por isso todos os pedagogos, desde Froebel, exigem que a educação da criança principie pela adstração dos sentidos, no exame directo de todas as propriedades dos corpos, a cor, a forma, o volume, o peso etc..., é pelo estudo do desenho que logicamente deve começar qualquer instrução. O exame da forma convencional das letras, que serve de base à leitura, deve vir depois do exame da forma das coisas que serve de base ao desenho» (p. 59).

Comprendemos, assim, a vital importância que o desenho deve ter como disciplina curricular no ensino artístico, porque este

«é área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem (. . .). O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. (. . .) É uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes (. . .)» (Programa de Desenho A, 2001, p.3),

pelo que consideramos que educar é muito mais do que ensinar a técnica é ensinar valores, é ensinar a ter uma visão crítica, é como refere a pedagogia kantiana, educar para o pensar.

Finalmente, «a sua pedagogia [do desenho] é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação e recriação da forma» (Programa de Desenho A, 2001, p. 3). Devemos, portanto, entender o «Desenho como disciplina artística, mas também como uma **forma de expressão, comunicação e pensamento assumida no quotidiano de cada cidadão**» (Emídio, 2001, p. 59).

1.3. O desenho no entendimento do real

«Desenhar é dar sentido, e dar sentido é uma orientação deliberada, dependente do conhecimento (. . .) emanado da nossa experiência com o meio envolvente, através da percepção dos nossos sentidos e de um processo de consciencialização; em resumo, através do nosso contacto com o real e o concreto» (Rodrigues, 2010, p. 37).

Analizamos as potencialidades do desenho enquanto metodologia de trabalho, no entanto, a sua transversalidade e flexibilidade deixam-nos apontar uma outra característica, para o nosso estudo, igualmente importante, e que é a compreensão de tudo que nos circunda.

No desenho, a atenção acrescida no momento da observação é fundamental para a apreensão, compreensão e reconstrução da realidade.

A forma como representamos um objeto resulta da nossa relação com o mundo, da conceção e compreensão do que está ao nosso redor. Emerge da associação do nosso pensamento com o que é perceptível através dos nossos sentidos, e culmina numa «tradução metafórica, não numa tradução literal» (Rodrigues, 2010, p. 28), pois um desenho «é [sempre] a representação de uma coisa, não a própria coisa; é a representação do real observado (. . .)» (Rodrigues, 2010, p. 25), é um simulacro.

Esta forma de entendimento, condicionada pelas idiossincrasias de cada indivíduo, é uma interpretação da realidade para a qual, segundo Rodrigues (2010), se «procura um sentido baseado na relação do que se vê e do que se quer ver, do que se pensa e do que o desenho traduz desse pensamento» (p. 26) e que vai de encontro à satisfação dos interesses e das necessidades do observador. Neste sentido, o desenho surge como a materialização do modo individual de ver, pensar e sentir o mundo, procede da representação da «realidade holística do autor» (Rodrigues, 2010, p. 30).

O desenho como forma de entendimento da realidade envolve, além da percepção visual e do processo cognitivo, um fenómeno psicológico, a subjetividade de quem desenha influencia a interpretação do exterior e «dá a conhecer uma interpretação de si próprio – dos seus valores, da sua história pessoal. Uma subjetividade que passa não só pelo significado que dá às coisas, mas pela forma como traduz o que vê» (Rodrigues, 2010, p. 41). Ao desenhar, o autor desenha-se, logo «o desenho não é, então, apenas a caracterização do aspecto epidérmico das coisas que o autor vê ou que quer ver; é

também a caracterização da sua relação com essas coisas» (Rodrigues, 2010, p. 42), é como refere Carneiro (2001) «projeto da pessoa» (p. 34). Vítor Silva (2007), pintor, citado por Rodrigues (2010), diz que

«a aproximação à realidade exterior implica uma revelação interna, mas passa igualmente por um distanciamento de si próprio, isto é, para que o autor tenha uma percepção do real, terá que distanciar-se da sua subjectividade, para depois objectivar os conteúdos que alargarão o seu entendimento das coisas e, correlativamente, de si próprio» (p. 213).

Isto é, após a implicação, ou seja, a aproximação ao observado, existe a necessidade de um afastamento para que a percepção seja objetiva e, ao mesmo tempo, multireferencial. Deste modo, a nossa visão não deve ser unidirecional nem compartimentada mas antes global e holística. Contudo, ainda que fundamental, este processo de envolvimento e proximidade do indivíduo com a realidade encontra-se imbuído de grande subjectividade.

Um desenho é o resultado de uma multiplicidade de escolhas que envolvem uma interpretação da realidade que, para além dos fatores anteriormente mencionados, é influenciada pela experiência individual de cada um, o que a torna sempre diferente. Sendo «o desenho, e a criação em geral, (. . .) uma actividade eminentemente empírica; sem experiência, nenhuma delas pode existir (. . .)» (Rodrigues, 2010, p. 55).

Portanto, quer o modo como percebemos a realidade, quer o modo como a representamos através do ato do desenho movimentam processos e estruturas cognitivas, motoras, perceptivas e afetivas. Como ressalta Rodrigues (2003), «o desenho é o lugar do conhecimento, da precisão, mas também da afetividade e do sentimento» (p. 85). É um instrumento que nos permite, ao analisar a realidade, dar a ver e suscitar o pensar sobre o ver (Carneiro, 2001, p. 36),

«assim, desenhar será uma actividade entre o sentir e o pensar, entre o eu e o mundo, que não sendo de forma alguma a única com tais atributos é seguramente a que melhor se situa entre o ser e o sentir. O sentir dos sentidos e o sentir da afectividade» (Rodrigues, 2000, p. 66).

Neste sentido, o desenho promove o pensamento e transporta consigo muitos conhecimentos de quem desenha, designadamente a cultura visual, os materiais, os pensamentos e a percepção que tem do mundo. Mas, para que não se perca acuidade na percepção dos fenómenos do real, é necessário aumentar a atenção durante este processo.

O reforço da atenção de quem desenha dirigido ao exterior permite-lhe clarificar e alterar as ideias acerca do que vê, pois «o desenho é uma acção que processa o acto de

conhecer e (. . .) dessa acção resulta um conhecimento que até então não se tinha» (Rodrigues, 2010, pp. 26-27). Esta *práxis*, porque incita a um olhar ativo, indagador, disciplinado e organizado, mas também vivido, sobre o que se desenha, possibilita um conhecimento mais profundo das coisas, que para Read (1943) «é talvez o melhor termo para o conteúdo do acto de apreensão» (p. 54). Conjeturamos que, talvez, também seja a necessidade de conhecer que dá sentido ao ato de desenhar.

Como referimos no subcapítulo anterior, o desenho também tem como função investigar, logo, nesta linha de pensamento, consideramos que deverá ir mais além da dedução, deverá partir de um processo indutivo, indagador, pois, como salienta Rodrigues (2010), «o desenho deverá suscitar a descoberta no acto da sua produção». Para este autor, «trata-se mais de um processo indutivo, em que se parte do particular para o geral, e em que se fazem inferências conjecturais da realidade que se vê, mas num sentido em que a descoberta não é definitiva nem determinada» (p. 140).

Em suma, o desenho promove sempre conhecimento, mas um «conhecimento apoiado na percepção daquilo que se vê» (Graça, 2001, p. 183), todavia, o que se vê e compreende é moldado pelo contexto, pelo tempo, pelo sentido e pela visão de quem desenha, dando origem a interpretações e visões polissémicas da realidade.

CAPÍTULO 2: PERCEÇÃO

Perceção: «ato ou efeito de perceber; tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores» (Dicionário da Língua Portuguesa).

2.1. O conceito e a experiência da percepção

«A percepção é um dos aspetos do funcionamento do sistema cognitivo que consiste no tratamento das informações que chegam por via dos sistemas sensoriais» (Nova Enciclopédia Larousse, 2001, p. 5429). Compreende, portanto, a aquisição, a interpretação, a seleção e a organização da informação obtida através dos sentidos.

Da Vinci (s/d), caracteriza o processo da percepção da seguinte forma:

«(. .) las imágenes de los objectos circundantes son transmitidas a los sentidos y los sentidos las transmiten al órgano de la percepción. El órgano de la percepción las transmite a su vez al «sentido común» y por medio de éste son grabadas en la memoria y retenidas más o menos distintamente según la importancia o el poder del objeto» (Da Vinci apud Molina, 2006, p. 171).

Sendo a percepção um conceito com um grau de complexidade considerável, existem, conforme os diferentes autores, aceções relativamente variadas.

Segundo Vieira (2003), «(. .) perceber é estar disponível para receber os estímulos, descobrir ou encontrar as configurações inéditas dos componentes do real com a menor interferência possível do intelecto» (p.26). Por outro lado, Arnheim (1994), refere que «(. .) a percepção é também pensamento» (s/p). A escola da Gestalt, na qual o autor se insere, considera que a percepção funciona como um todo, que cada elemento percebido depende do seu lugar e da sua função num padrão total, «(. .) que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva» (Arnheim apud Eisner, 2012, p. 71). Diz, ainda, que «(...) a percepção visual não opera com a fidelidade mecânica de uma câmara, que registra tudo imparcialmente» (Arnheim, 1994, p. 36), o objeto percebido «(. .) tem um *contexto*, como se diz, e o acto de percepção torna-se por isso, em certa medida, um acto de discriminação» (Read, 1943, p. 52). Para este autor,

«a resposta da mente a qualquer acto de percepção não é um acontecimento isolado: faz parte de um desenvolvimento serial, tem lugar dentro de uma completa orquestração das percepções dos

sentidos e das sensações e é controlado – dado o seu lugar dentro do modelo – por aquilo a que se chama *sentimento*» (p. 53).

Por esta razão, não é só a discriminação que «é essencial para a apreensão de um objecto particular, mas [também] um poder de reacção, no nosso próprio interesse, ao nosso conhecimento do objeto.» (Read, 1943, p. 53). A esta reacção Read (1943) chama «reacção estética» (p. 54).

Para Bennett e Hacker (2005), «os poderes perceptivos são faculdades cognitivas no sentido em que através do seu exercício podemos adquirir conhecimento de objectos e respectivas qualidades» (p. 142), logo, o desenho, enquanto instrumento de indagação que possibilita a aquisição de conhecimento, também é um processo cognitivo.

Segundo os mesmos autores,

«as formas de comportamento que revelam a posse de uma dada faculdade perceptiva consistem numa eficiência relativa na discriminação, reconhecimento, discernimento e prossecução de objectivos e exploração do ambiente, e, no caso dos seres humanos, nas elocuições correspondentes» (Bennett & Hacker, 2005, p. 143).

Conjeturamos então, que a percepção não é objetiva nem ingénua porque atua mediante interesses, motivações, afinidades e ressonâncias entre aquele que percebe (sujeito) e aquilo que é percebido (objeto). Portanto, o modo de observar o real depende do nosso conhecimento, das nossas experiências e do que indagamos, que decorrerá da nossa intenção e expectativas iniciais.

Se o conhecimento se baseia na interpretação que se faz da realidade e não da realidade em si, então, a percepção do mundo é diferente para cada indivíduo. Assentimos que «es necesaria sempre una contribución constructiva por parte de la mente para poder dotar de significación los estímulos que proceden del exterior; de tal manera, que se puede afirmar que toda percepción exige sempre una labor de interpretación» (Montes apud Molina, 2006, p. 501).

De acordo com Bennett e Hacker (2005), «o que apreendemos na percepção não é o próprio objecto, mas mais propriamente as ideias que este causa em nós» (p. 143). Eisner (2012) afirma que não são só as constâncias visuais que adquirimos que afetam a percepção, mas também a estrutura de referências, pois cada um vê de maneira diferente de acordo com a sua experiência, e que é por isso importante que o professor ajude o aluno a tentar ampliá-la. (pp. 62-65).

Como já referimos no capítulo anterior, Ortigão (1880) diz que a observação é a fonte de todo o conhecimento humano, e todo o conhecimento provém da experiência, todo o saber vem do que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos e saboreamos, pois é através dos sentidos que o mundo chega ao sujeito. Também Bennett e Hacker (2005) consideram que os sentidos são faculdades cognitivas, e que, por isso, se encontram vinculados ao esforço de obtermos o conhecimento (p. 142). Ainda assim «temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos nossos sentidos» (Arnheim, 1994, s/p).

O homem é um ser eminentemente visual, contudo, é imprescindível fomentar e desenvolver a percepção através de todos os sentidos para a obtenção de uma visão holística do mundo.

Em suma, pelo processo da percepção captamos informação que traduzimos através da representação. Esta, por sua vez, será objeto de interpretação e estará sujeita a fatores inerentes ao sujeito, uma vez que para nós a realidade tem um sentido, um significado que partilhamos com outros sujeitos, e que está, por isso, imbuído pela intersubjetividade aí existente.

Montes reitera,

«todo proceso perceptivo – de la realidad o de un dibujo – se reduce, en un primer momento, a captar el significado, de acuerdo com un principio de simplicidad y coherencia que impone un sentido lógico a los estímulos externos. No vemos formas, líneas o manchas, sino que aprehendemos significados; no percibimos formas a las cuales otorgamos luego un significado, sino que percibimos significados que dan sentido a esas formas» (Montes apud Molina, 2006, p. 502).

Através da percepção vemos, reconhecemos o que vemos e atribuímos-lhe um significado e um sentido, isto é,

«com o desenho, a percepção não só capta a informação, como, através da investigação, encontra um sentido de coerência; um sentido que se relaciona com a conexão de significados (que podem ser simplesmente a noção de proporção, a noção de forma objectiva ou a noção de denotação de uma ideia pela sua representação formal)» (Rodrigues, 2010, p. 109).

Este processo implica mecanismos racionais e conscientes, atestando, uma vez mais, que o desenho é uma atividade cognitiva.

2.2. A obliquidade do olhar

«Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara» (Saramago, 2010, p.10)

Vivemos numa sociedade imersa pela imagem, num tempo de excessos de todas as ordens, no qual temos necessidade de fazer pausas para refletirmos sobre o que ver e como apreender as coisas que nos chegam do mundo. Reiteramos as palavras de Saramago (2010): «(. . .) penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêm, Cegos que, vendo, não vêm» (p. 310), «(. . .) cegos da razão, da sensibilidade (. . .)» (Saramago, 2001, minuto 52).

O referido autor, afirma no filme *a Janela da Alma* (2001) que nunca estivemos tão presos à caverna de Platão como hoje, vendo imagens e acreditando que elas são reais. É numa das suas obras literárias mais emblemáticas, *Ensaio sobre a Cegueira* (2010), que, perante a evidência do empobrecimento da capacidade de ver e de um modo de pensar povoado de senso-comum, o escritor nos convida a articular um novo olhar sobre o visível, Saramago convida-nos a sair da caverna e a reaprender a ver.

Quanto menos tempo temos para deitar os nossos olhares sobre as imagens, menos tempo temos para refletir sobre elas. E sem essa reflexão é muito difícil haver mudanças, redireccionamento dos olhares. Portanto, contaminados pelo «ruído visual» que nos rodeia e ao qual nos habituamos, e perante a fugacidade do olhar contemporâneo que não permite que reparemos nos detalhes e a perda constante da acuidade sensorial, torna-se necessário «desterritorializar» o olhar para vermos para além da epiderme, da superficialidade. Segundo Sousa (1995), «(. . .) esta fragilidade do ver, numa observação fugaz e sem referência informativa suficiente, sem dimensão geográfica, é o sintoma de muitos dos nossos maus hábitos de consumo» (p. 63).

A compreensão do mundo configura-se como uma rede de relações ativas, daí que o ato de ver implique uma análise dinâmica.

Para Eisner (2012), «(. . .) ver es adquirir sentido visual através de la experiencia. Mirar simplemente es participar en un acto que cabe que tenga como conclusión ver» (p. 87). Ver integra cada vez mais a realidade do ser. Cada experiência de olhar é um limite, e nós conhecemos as coisas mediados pela nossa experiência: «La capacidad de ver, de concebir de forma imaginativa y de construir son capacidades que están profundamente afectadas por el tipo de experiencia que tienen los niños.» (Eisner, 2012, p. 89).

Conforme Arnheim (1994), os «(. . .) nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofreremos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos» (s/p). Este autor, acrescenta, ainda, que a melhor maneira de despertar o entendimento do que vemos através dos olhos é manuseando o lápis, desenhando (s/p). Concordamos que o desenho amplia a capacidade de ver sempre que o sujeito estabelece um «olhar implicado» sobre as coisas, desconstruindo, dessa forma, o modo de ver estereotipado e (re)construindo o seu «campo de visão», permitindo ver além do imediato.

Edwards (2011) salienta,

«(. . .) debemos dejar a un lado los prejuicios, nuestros estereotipos almacenados y memorizados, nuestros hábitos de pensamiento, y superar las falsas interpretaciones, que suelen basarse en lo que creemos que debe haber en el mundo exterior, aunque tal vez nunca hayamos «mirado» realmente lo que tenemos delante de los ojos» (p. 170).

À semelhança do que proferiu esta autora, Caeiro (1993) afirmou: «(. . .) e o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto (. . .)» (p. 24).

Hoje não vemos o mesmo que ontem, logo podemos dizer que a visão tem sido historicamente construída. Não vemos isoladamente, tempo, visão, sentido e contexto moldam a perceção daquilo que observamos e moldam a nossa compreensão do presente, que é mutável. Por conseguinte, temos fluxos de evolução e involução, reposicionamos constantemente as nossas convicções.

«Quando alguém olha para um objecto nunca o olhará da mesma forma em vezes posteriores, porque o seu estado psíquico não é estático. Assim sendo, também a maneira de o autor registar o que o olhar capta divergirá de qualquer outro registo antecedente» (Rodrigues, 2010, p. 52).

É por isso importante que como escreveu Caeiro (1993) «(. . .) toda a coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez».

Conforme Sacks (2001), o ato de ver não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível mas também o invisível (minuto 21). O desenho e a arte em geral desenvolvem essa capacidade, a de ver mais além, como disse um dia Klee (s/d), «el arte no reproduce lo visible; hace visible» (Klee apud Molina, 2006, p. 599).

«Ver e representar é também superar a evidência enganadora, senão mesmo encobridora, de um processo visual de igual maneira riquíssimo e distorcivo. Nem tudo o que percebemos é como parece ou como nos aparece» (Sousa, 1995, p. 49). Para

este autor, a nossa visão é bastante seletiva e enganadora, devendo, por isso, ser necessário «(. . .) exercer uma importante racionalização «fiscalizadora»» (p. 48).

É essencial perceber que existem diferenças entre o que vemos e o que representamos, pois «a visão não é um registro mecânico de elementos, mas sim a apreensão de padrões estruturais significativos» (Arnheim, 1994, s/p).

Sob o mesmo ponto de vista Rodrigues (2010) diz:

«se assumirmos a realidade externa não como o que vemos, mas como o que ela tem para nós de importante ao nível da significância, perceberemos que no desenho não procuramos captar o que vemos, mas dar sentido ao que vemos» (p. 58).

Em suma, a obliquidade do olhar, na educação em geral, e na arte em particular, deve ser colmatada através da objetividade da visão, que se impõe pelo esquecimento das subjetividades e pela construção da visão do aluno produzida na troca de olhares, e não no desenvolvimento de um olhar unidirecional. Este complexo processo deverá acontecer através das experiências da visualidade proporcionadas no espaço escolar.

2.3. A necessidade da educação da visão

«Ver! Levar o invisível ao visível!» (Sicard, s/d, p. 15)

Verificamos que o olhar, a visão, pode ser bastante seletiva e até enganadora, razão pela qual é essencial e premente educá-la. Mas antes de abordarmos a questão da necessidade da educação da visão procuremos entender o que significa ver.

«Ver é ir ao encontro das coisas, é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os actos e as escolhas. (. . .) Ver é escolher e é julgar. É compreender» (Sousa, 1995, p. 32),

e toda a compreensão pressupõe uma aprendizagem. Mas ver também é «(. . .) agir, refazer, inventar» (Sousa, 1995, p. 56). Ver é uma conjugação de sentidos e inteligibilidade. Ver é um ato de sensibilidade sobre a dureza da matéria, é sentir e perceber as coisas mobilizando todos os sentidos, tocando, cheirando, saboreando, ouvindo e vendo.

Mas como abordam os docentes a questão do ver? Estarão conscientes da necessidade de que, na educação artística, para além de aprofundarem destrezas, devem criar novas abordagens à percepção da visualidade?

Segundo Eisner (2012), «(. . .) puede decirse que una de las principales aportaciones del campo de la educación de arte es la de ayudar a que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención» (p. 65).

No mundo contemporâneo, cada vez mais repleto de mensagens visuais, torna-se imprescindível que os discentes entendam os fenómenos da visão e da percepção. Essa é a função primordial da educação artística, «(. . .) el cultivo de la percepción y el desarrollo de la sensibilidad estética (. . .)» (Eisner, 2012, p. xvi), ensinar a ver, a qual procede de uma aprendizagem e requer uma intenção. Não basta dominar técnicas, é preciso fomentar o desenvolvimento de uma consciência visual profunda e cultivar uma capacidade desconstrutiva de teor crítico, é fundamental educar a visão para uma aprendizagem significativa.

São vários os autores que referem a importância de aprender a ver. Abrantes (2005) diz que se o olhar é construído é preciso que este seja objeto de ensino (p. x). Partilhamos da mesma opinião, como já referimos anteriormente, afirmamos que o olhar se constrói, pois sempre que observamos o mesmo objeto adquirimos um conhecimento mais profundo sobre o mesmo. Da mesma forma, Ponty (2000) refere que «(. . .) o

mundo é *o que vemos* e que, contudo precisamos aprender a vê-lo. (. . .), como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo» (p. 16).

Existe, contudo, um fator de enorme relevância que contribui para a reunião dos elementos da nossa experiência perceptiva, a atenção, e que se desenvolve num processo de observação seletiva, fazendo com que destaquemos alguns elementos em prejuízo de outros. Eisner (2012), afirma que «(. . .) aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos esteticamente» (p. xv). Podemos fazer, por exemplo, o percurso de casa para o trabalho diariamente e estarmos sensíveis visualmente apenas ao seu aspeto global, sem tomarmos consciência de muitos dos seus sinais e características particulares.

A necessidade de aprender a ver surge porque «(. . .) a verdade do visível é relativa, por vezes de todo enganadora» (Sousa, 1995, p. 56). O conhecimento que temos da realidade pode interferir na nossa observação, isto é, sabemos que os carris de comboio são paralelos, mas num desenho em perspetiva eles são convergentes. Torna-se, assim, fundamental saber ver para saber representar através do desenho.

«La esencia de la percepción consiste en ser selectiva» (Eisner, 2012, p. 61), por isso, o desenho é sempre o resultado da seleção do que vemos e representamos. Mesmo quando se desenha a partir da observação da realidade não se deixa de transportar de si mesmo a sua própria maneira de ver a realidade, pois a percepção é um processo de discriminação resultante das idiosincrasias de cada indivíduo.

Igualmente para Read (1943),

«a observação é quase inteiramente uma faculdade adquirida. É verdade que alguns indivíduos nascem com uma maior capacidade para concentrarem a atenção e para a coordenação da mão e do olhar, envolvidos no acto de registar o que é observado. Mas na maior parte dos casos, os olhos (e os outros órgãos dos sentidos) têm de ser exercitados a observar (percepção dirigida) e a registar.» (p. 253).

Na mesma linha de pensamento Bennett e Hacker (2005) afirmam que «podemos ser mais ou menos habilidosos em perceber, podemos ser treinados até certo ponto no exercício das nossas capacidades perceptivas» (p. 143).

Cada um de nós vê de forma particular, mas a arte sensibiliza o olhar e leva-nos a reaprender a ver e a questionar sobre possíveis condicionalismos, permitindo que nos libertemos dos olhares «viciados».

Posto isto, consideramos que «o desenho pode ser uma forma universal de comunicar, mas pode também ser uma prova de que existem diferentes formas de ver» (Rodrigues, 2010, p. 53), pois, «(. . .) mais do que uma mimese passiva, introduzida do exterior para o interior, é a nossa maneira de ver e o modo de os autores mostrarem o que vêem(. . .)» (Rodrigues, 2010, p. 57).

«O acto de desenhar é um procedimento inexoravelmente ligado à visão, não só no que diz respeito à visualização prévia ou simultânea da forma que se quer representar, mas também à simultânea visualização do processo de desenho» (Rodrigues, 2010, p. 98), no entanto, «(. . .) a visão não é garantia de que a percepção se efective, [e] também não o é para que o desenho se realize» (Rodrigues, 2010, p. 98).

Em suma, a destreza da observação também deve ser desenvolvida através do desenvolvimento das competências do desenho, uma vez que «desenhar educa o olhar, pois leva a que o *ver* seja deliberado» (Rodrigues, 2010, p. 109) e atento.

Consideramos que o que distingue um desenho de outro é sobretudo a capacidade de ver, isto é: «(. . .) os meios de que o indivíduo dispõe, incluindo os da memória e da cultura, os da sensibilidade e do imaginário, para interpretar, para tornar visível o mundo, para questionar os próprios testemunhos da civilização em que se integra» (Sousa, 1995, p. 21).

O ato de ver tem de ser aprendido, e é no momento que descobrimos que nunca tínhamos visto efetivamente o que achamos que conhecemos que adquirimos consciência do quanto o nosso olhar se pode tornar indiferente. «Olhar um objeto desenhando-o obriga a uma observação disciplinada e organizada e estabelece uma diferença clara entre o olhar distraído sobre as coisas e o olhar activo sobre o que se desenha, sobre o que se quer ver» (Rodrigues, 2003, p. 30). É, por isso, fundamental compreender a diferença entre olhar e ver, e Eisner (2012) entende que «(. . .) ver, a diferencia de mirar, es un logro, y no simplemente un deber» (p. xv). Ver é estabelecer uma relação de conhecimento com essa imagem, como referiu Arnheim (1994) «(. . .) o ver é compreender (. . .)» (p. 39), e «a experiência de ver, desenhando, é profunda e intensa (...)» (Rodrigues, 2003, p. 31).

A atitude de olhar para as coisas, analisá-las e compreendê-las é um primeiro passo no ato de desconstruir, ou antes de neutralizar os significados, pois aquilo que nos «(. . .) impede de ver é o reconhecimento (. . .)» (Fadigas, 2002, p. 198), é o encontro com as significações comuns:

«a gente já não vê a cor do mar, porque sabe que o mar é azul. A realidade que a maior parte das pessoas vê é filtrada pelo nome que damos às coisas. E o nome estraga a pureza, a inocência do olhar» (Lopes apud Fadigas, 2002, p. 191).

O aprisionamento à representação do mar, à sua significação condiciona o nosso olhar, vemos as coisas «(. . .) sem o efetivo penetrar no objeto (. . .)» (Fadigas, 2002, p. 198), ou seja, vemos as coisas apenas pela representação que nós já conhecemos delas. Para Fadigas (2003), «(. . .) é pelo *esquecimento* do significado apreendido que o conceito viaja através de novos sentidos» (Fadigas, 2003, p. 54). Torna-se, por isso, necessária a «desterritorialização» da visão, do olhar, para alcançar novas possibilidades interpretativas. Caeiro (1993) sugere mesmo que nos esvaziemos de todo e qualquer conceito para que possamos apreender as coisas assim como elas são. Propõe «(. . .) uma aprendizagem de desaprender (. . .)» (Caeiro, 1993, p. 50), um distanciamento para se poder pensar criticamente e (re)construir novos conceitos. E refere: «procuro despir-me do que aprendi, Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, (. . .)» (Caeiro, 1993, p. 68).

A educação da visão possibilita-nos ter um olhar crítico do mundo e das coisas, tão importante para a construção da nossa identidade de forma estruturada e autónoma.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

3.1. Conceito, Objetivos e Agentes

Na sua génese etimológica, o termo educação deriva da palavra «Educere» de origem latina. «Educere» liga-se à ideia de criar, dar à luz, fazer sair, conduzir para fora, desenvolvimento, evolução (. . .)» (Sousa, 2003, p. 43).

Conforme Sousa (2003), «a Educação Artística concebe o termo «Educação» na perspectiva de «Educere-Eductio» e de desenvolvimento da personalidade, o qual só poderá ser efectuado de modo harmonioso se em situação de uma inter-relação social baseada em valores estético-éticos» (p.44). Para este autor, a Educação Artística deve promover «(. . .) uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma» (p. 61). Deve favorecer o desenvolvimento como um todo, ou seja, ativar capacidades intelectuais mas também a sua forma de ser, estar e agir.

Assim sendo, um dos objetivos primordiais da Educação Artística é a educação dos sentidos e da sensibilidade; é fundamental aprender apreciar, aprender a ver, a tocar, a ouvir e a sentir. É essencial educar para o sensível e para o intelectual. Deste ponto de vista, uma educação artística deve estar empenhada na construção da pessoa, na sua globalidade, o que pressupõe atribuir o mesmo grau de importância a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão. Paraphrasing Sousa (2003), «(. . .) mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir (. . .)» (p. 63).

Read (1943) salienta três capacidades consolidadas através de atividades artísticas que se revelam fundamentais para o desenvolvimento do aluno, e que segundo o autor são com frequência confundidas: a expressão pessoal, a observação e a crítica. (p. 253).

«A atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada (. . .)» (Read, 1943, p. 253), logo o professor deve ser um guia e proporcionar ao aluno um maior enriquecimento de experiências. Por outro lado, a observação é uma faculdade quase inteiramente adquirida (Read, 1943, p. 253), à qual estão aliadas as capacidades de memória, concentração e atenção desenvolvidas através de exercícios que podem ser

realizados na sala de aula. Finalmente, a crítica, segundo Read (1943), pode desenvolver-se com o ensino (p. 253). Esta capacidade permite ao aluno formular juízos e construir uma personalidade sólida. Mas a criatividade, tal como as capacidades supracitadas, e igualmente potenciada por uma educação artística, também é uma ferramenta indispensável não só para as artes, mas para todas as outras áreas, uma vez que possibilita ao aluno criar várias soluções para o mesmo problema, criar novos e originais conceitos.

Em suma, as atividades artísticas ajudam a desenvolver competências intelectuais tais como capacidades de perceção, memória, análise e síntese de informação. Desenvolve, ainda, capacidades de comunicação interpessoal, e intrapessoal, de autoconhecimento.

No entanto, para que estes desígnios se efetivem, a escola deve assegurar as condições necessárias que vão para além da sua função tradicional.

«Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional» (Sousa, 2003, p. 63).

Contudo, aquilo a que assistimos muitas vezes é a uma divisão dos saberes, a preponderância de certas áreas e a um ensino artístico relegado para segundo plano.

Na opinião de Eça (2005),

«as artes são uma via de conhecimento caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão e a educação pelas artes apresenta amplas referências sobre questões como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que se podem levantar pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo. No entanto a escola como instituição onde o conhecimento se deve adquirir não parece reconhecer por completo a importância das artes, por vezes tidas como disciplinas secundárias tanto por educadores como por alunos e encarregados de educação. Tal se deve a uma má compreensão e até desconhecimento do papel das artes no desenvolvimento da criança e do adolescente»,

uma vez que a educação artística desenvolve domínios transversais a outras áreas de estudo, como por exemplo, a reflexão, a observação, a expressão, a exploração e a compreensão.

Precisamos de modelos educativos sem disciplinas estanques baseados na transversalidade e no trabalho de projeto. «Los modelos de Educación Artística deben estar en consonancia con la concepción del arte en cada momento (. . .)» (Terradellas *apud* Eisner, 2012, p. XI), devem ser adaptados a contextos que se encontram em permanente devir. Torna-se, por isso, fundamental que as escolas, com o apoio dos professores, promovam uma cultura que sensibilize para a arte, onde se possibilite o cruzamento e o desenvolvimento do pensamento cognitivo com o pensamento emocional. Consideramos que este cruzamento é possível através da apresentação de propostas de trabalho que promovam a procura de soluções e a tomada de decisões, a superação de obstáculos, e a gestão das críticas e das frustrações que daí advenham. Somente desta forma, o aluno aprende a conhecer-se a si e aos outros, e a gerir as suas emoções e sentimentos para, com serenidade, ser parte ativa na construção das suas aprendizagens.

O professor deve estabelecer uma relação dialógica com o aluno e incentivá-lo e qualificá-lo na vivência e na produção artística, construindo, assim, em conjunto os saberes. O docente deve promover o desenvolvimento intelectual do discente, mas também o desenvolvimento pessoal, propondo, como já referimos, exercícios que potenciem a sua autonomia e o seu autoconhecimento, com o intuito de formar cidadãos autónomos, reflexivos e participantes. É importante que seja valorizada a dimensão do saber, mas também a dimensão do ser, é essencial criar uma sinergia entre o saber, sentir e pensar, promovendo experiências que estimulem todos os sentidos.

3.2. Um olhar implicado no processo de ensino e aprendizagem do desenho

«There is only one right way to draw and that is a perfectly natural way. It has nothing to do with artifice or technique. It has nothing to do with aesthetics or conception. It has only to do with the act of correct observation, and by that I mean a physical contact with all sorts of objects through all the senses» (Nicolaidis, 1969, s/p).

Sendo o processo de ensino e aprendizagem, em geral, e do desenho, em particular, um processo transformativo, professor e aluno têm que se envolver de forma sistemática e significativa, têm que se implicar, comprometer. E, segundo Rodrigues (2010), «o desenho é um fenómeno em que nos implicamos na relação com as coisas, num registo em que se passa do dinâmico ao estático, do conteúdo à forma, que, por sua vez, suscitará outros conteúdos» (p. 40).

Mas o que significa efetivamente estar implicado? Estar implicado pressupõe sempre uma relação de proximidade entre o sujeito e o objeto, requerendo, para que tal aconteça, uma conexão de familiaridade entre ambos. No momento em que nos implicamos, envolvemo-nos com a matéria em estudo, dá-se a «intériorisation de l'extériorité» (Ardoino, 1982, p.66), ou seja a *compreensão* do objeto, a sua apreensão decorrendo dessa compreensão profunda e subjetiva.

Como refere Ardoino (1982), a implicação (do latim *plicare*: *plier*, *replier*, no sentido de dobrar para dentro, de interiorizar; Dicionário de Latim-Português) é um «mode particulier de connaissance» (p. 65), cuja interiorização advém da «capacité d'appropriation, de réappropriation, d'assimilation et d'intégration» (p. 66).

A implicação é um processo imbuído de enorme subjetividade do qual «...on ne sort pas indemne...» (Authier & Hess, 1994, p. 63), uma vez que desta relação resulta uma transformação ao nível do conhecimento de si e do objeto.

Aprender a desenhar é estabelecer uma relação de proximidade entre aquele que desenha e o que é desenhado, é *compreender* o que se observa (no sentido de *comprehendere*: tomar, agarrar, prender; unir, amarrar, ligar, atar, juntamente; Dicionário de Latim-Português). E para que esta compreensão se efetive é fundamental indagar e ver para lá do imediato, ver como um ato sensorial, como uma combinação de sentidos e inteligibilidade, ou seja, estabelecer uma visão holística.

Como refere Nogueira (2001), «o ensino das artes visuais interessa e é dirigido à vista, mas não nos esqueçamos que todos os restantes sentidos podem contribuir positivamente, ajudando a visão, logo não os devemos dispensar» (p. 69).

Eisner (2002) afirma que temos consciência do ambiente que nos rodeia através do sistema sensorial, e que esta capacidade de vivenciar o mundo, que sendo biológica também é possível de se aprender, é «initially reflexive in character» (p. 2). Mas a experiência, como foi mencionado em capítulos anteriores, também é um contributo importante em todo este processo, pois «experience is the médium of education» (Eisner, 2002, p.3), contudo, «só se aprende, na medida em que a experiência, for uma experiência de envolvimento pessoal completa (. . .)» (Best, 1996, p.273). Logo, podemos dizer que as artes na sua generalidade, pela sua capacidade sensorial e experimental, possibilitam uma vivência mais profunda e intensa com o mundo.

Gonçalves (2001) afirma,

«O ensino do Desenho mais do que qualquer outra disciplina necessita de uma base de afecto entre o professor e o aluno. A disciplina, o rigor e a intimidade que a aprendizagem do desenho necessita, por vezes, geram frustrações em ambas as partes. Assim é importante a cumplicidade que se consiga estabelecer entre professor e aluno.

O aluno deve encontrar no professor um crítico rigoroso e experiente, mas cúmplice na luta que este está a travar» (p.181).

A arte e o desenho na educação devem estimular capacidades inerentes ao pensamento crítico e criativo (questionar, refletir, problematizar), por isso, cogitamos, devem ser favorecidas diferentes experiências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a realização de alguns exercícios que promovam a percepção sensorial, a forma de ver.

O desenho movimenta estruturas cognitivas, motoras, perceptivas e afetivas, logo é importante que todos os discentes efetuem esta aprendizagem, que segundo Nogueira (2001), «(. . .) sendo a faculdade da observação a primeira que importa desenvolver e disciplinar, quando o aluno sai do jardim de infância para a escola da instrução primária é pelo estudo do desenho que logicamente deve começar essa instrução» (p. 66).

Segundo Edwards (2011), «los estudiantes de todas las edades conseguían logros importantes en su capacidad de dibujar y, por extensión, en las capacidades de percepción, ya que dibujar bien depende de ver bien» (p. 26).

Emídio (2001) refere, ainda, que

«a prática do desenho, mas fundamentalmente a sua aprendizagem devem basear-se realmente na observação, pois é no contacto e na análise visual das configurações, das relações, das proporções, no fundo, no entendimento da essência das coisas, que associada à capacidade de interpretação dos elementos do desenho tornam eficaz a sua aprendizagem e a sua prática» (pp. 63 e 64).

Assentimos que a aprendizagem do desenho obriga a uma observação mais atenta e deliberada, que permite ver com mais pormenor e apreender a realidade com maior veracidade.

Como referimos anteriormente, sendo o desenho uma forma de conhecimento, é possível ser apre(e)ndido, desenvolvido e consolidado através de um processo do «fazer», contrariando, através da interrogação, desconstrução e libertação deste modo de pensar, também ele um estereótipo, a premissa de que não se aprende desenho. Conforme Best (1996), sendo «(. . .)a experiência artística [. . .] de carácter racional e cognitivo (. . .)» (p. 38) é possível haver aprendizagem.

Segundo Cabezas (2001), «como cualquier outro sistema de conocimiento, esto es sólo cuestión de capacidad, se puede aprender com mayor o menor rapidez, y se adquieren más o menos conocimientos, pero sempre se puede aprender algo» (p. 74).

Para Rodrigues (2003), assim como qualquer indivíduo consegue aprender uma língua estrangeira, também consegue aprender a desenhar, aprendendo a ver (p. 84). Edwards (2011) partilha da mesma opinião, «...dibujar es una habilidad que puede aprender cualquier persona com una vista y una coordinación manual normales...» (p. 31). Todas as pessoas podem aprender a desenhar, mesmo aquelas que não pretendem seguir a área artística, porque «desenhar consiste sobretudo num método, e como tal se pode aprender [...]» (Rodrigues, 2003, p. 10). É verdade que alguns indivíduos têm mais facilidade em aprender a desenhar mais rapidamente do que outros, mas desenhar não é uma técnica que se domina porque se tem uma capacidade inata, existe sempre aprendizagem.

Mas como traduzir graficamente o que vemos? Por onde devemos começar a ensinar a aprender a desenhar? Podemos ensinar/aprender métodos, técnicas, estratégias, a gramática do desenho, mas o aluno aprende a desenhar desenhando, praticando com regularidade e utilizando procedimentos que ajudam a ver com mais atenção, porque «(. . .) desenhar implica aprender a ver e a perceber como se consegue transportar o observado no espaço, para a bidimensionalidade do papel» (Rodrigues, 2003, p. 84). Só

desenhando e comprometendo-se com a disciplina de uma forma séria e sistemática é que se aprende a desenhar.

Se é verdade que se desenha melhor desenhando, também é verdade que se observa melhor observando, pois «(. . .) ver a realidade de certo modo não constitui uma questão de escolha, mas mais de aprendizagem (. . .)» (Best, 1996, p. 63), e «à medida que aumente su habilidad para ver, aumentará también su habilidad para dibujar (. . .)» (Edwards, 2011, p. 52).

Desenhar requer, para além do domínio da técnica e dos materiais, uma relação estreita entre a expressão gráfica e a capacidade percetiva, representativa e interpretativa do discente.

O aluno quando desenha aprende e reaprende a ver constantemente. Mas não importa apenas educar a visão; a aprendizagem do desenho também implica a «educação da mão», ou seja, a coordenação da visão, da mente e da mão. O aluno que não desenha com regularidade perde a destreza, é, por isso, importante treinar o cérebro e tornar a mão obediente.

A abordagem do desenho deve iniciar-se por uma aprendizagem estruturante e propedêutica, através de exercícios baseados na representação do mundo visível, muito dirigidos pelo professor, com limites bem definidos e não limitações. Numa primeira fase, o ensino do desenho deve fornecer aspetos elementares do desenho e referências artísticas de qualidade que permitam aos alunos, posteriormente, desenvolvê-los com alguma profundidade, de forma mais autónoma, criteriosa e crítica e em função das suas necessidades.

Assim como Rodrigues (2010), também «acreditamos que a aprendizagem não tem um fim estanque e que a expressão pelo desenho se vai desenvolvendo durante a prática da sua aplicação no decurso do acto criativo» (p. 101).

Em suma, a aprendizagem do desenho é um processo evolutivo que caminha para o conhecimento, desenvolvimento e afirmação de uma competência que servirá de base para novas criações.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA PEDAGÓGICA

A planificação da nossa intervenção pedagógica assentou, quer nos nossos objetivos e correspondente fundamentação teórica, quer na caracterização da turma realizada no início do ano letivo.

Com base nestes pressupostos, pretendemos perceber como é possível, em contexto de sala de aula, aprender a ver e a conhecer pelo desenho, a abandonar uma visão e expressão estereotipadas, e a desenvolver o pensamento crítico e criativo. Neste sentido analisamos as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas que melhor se coadjuvam a estes objetivos.

As competências acima expostas foram desenvolvidas na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, nomeadamente nas aulas 3, 4 e 5, e, cujas características apresentamos de seguida, de forma sumária.

Aula 3 – Desenho Ditado: A proposta de trabalho «Desenho Ditado» apresenta um conjunto de características, como o registo da observação do mundo visível, percecionado por um outro olhar (acentuando assim a subjetividade da visão e a necessidade de a educar, exercitando-a), a cooperação, e o exercício da visão e da audição, que nos permitem trabalhar a atenção, promover uma nova forma de ver, e acentuar a necessidade de abandonar o sistema de símbolos para melhorar a forma de desenhar.

Aula 4 – Perceção dos Espaços de uma Cadeira: A proposta de trabalho «Perceção dos Espaços de uma Cadeira» apresenta algumas características, como o registo da observação do mundo visível, com o auxílio de um visor, e através da perceção dos espaços que estão à volta das formas, e o exercício da visão, que nos possibilitam trabalhar a atenção e a concentração, promover uma nova forma de ver, e superar uma expressão gráfica estereotipada. Com este exercício, os alunos, ao desenharem as formas/contornos dos espaços, também desenharam a cadeira, mas com maior facilidade porque não são nomeáveis, ou seja, não têm nenhum símbolo memorizado para lhe dar forma e, por isso, desenharam-na corretamente.

Aula 5 – Desenho Plurisensorial: A proposta de trabalho «Desenho Plurisensorial» apresenta um grupo de características, como o registo da observação do

mundo visível, através de uma percepção holística, a cooperação e o exercício de todos os sentidos, que nos permitem trabalhar a atenção e a concentração, promover uma nova forma de ver (visão holística), e desenvolver uma expressão criadora através da superação de uma expressão gráfica estereotipada.

As estratégias de ensino delineadas para estas aulas baseiam-se em métodos de trabalho ativos, como a realização de esboços e o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras para as propostas de trabalho apresentadas, e na promoção de uma relação dialógica entre professor e alunos, obtida através de discussões em grupo sobre os resultados obtidos, para que todos os discentes tenham um *feedback* dos seus pontos fortes e fracos e percebam onde e como podem melhorar.

Também a avaliação foi utilizada com o mesmo alvo, tendo em atenção as concretizações práticas, mas também, os processos de trabalho e a mobilização adequada dos conhecimentos que adquire para resolver os problemas propostos.

Através de reflexões constantes, da implementação de formas de auto e hétéro avaliação, os alunos participam na construção das suas aprendizagens a partir da sua avaliação, e impedem que esta se transforme num simples processo classificativo.

PARTE 2: TRABALHO EMPÍRICO

O trabalho empírico consistiu na aplicação da metodologia acima proposta a um grupo de alunos, com o intuito de aferir competências de observação, atenção, representação e capacidade de avaliação crítica em relação ao desenho. O nosso principal propósito foi o desconstruir ideias preconcebidas relativas ao mesmo e abandonar vícios inerentes à sua construção.

Esta metodologia foi aplicada apenas durante as doze aulas do estágio pedagógico realizado, sendo que os resultados obtidos poderão não corresponder aos que se obteriam se a duração desta intervenção se prolongasse durante um maior número de horas, ao longo de todo o ano letivo. Constitui, nesse sentido, um primeiro ensaio de abordagem da nossa proposta e da problemática teórica que a sustém.

Para este estudo, realizado no âmbito do nosso estágio, trabalhámos com uma turma do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Artes Gráficas, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual (Escola Secundária D. Maria II, em Braga) à qual foram adaptadas estratégias de aula orientadas para o desenvolvimento das referidas competências. Neste sentido, foi necessário caracterizar a escola e a turma, as quais apresentamos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DO GRUPO-ALVO

1.1. Campo de estudo

A Escola Secundária D. Maria II foi criada em 1964, com a indicação de ser o «Liceu Feminino de Braga», condição que só em 1973, com a reforma de Veiga Simão se alterou, ao se abrir ao género masculino. Tem como Patrona a Rainha Dona Maria II, de cognome Educadora e situa-se no concelho de Braga, no centro da cidade, a pouco mais de 200 metros da Avenida da Liberdade, na freguesia urbana de São Lázaro.

Em 2004 foi iniciada a reestruturação total da escola pelo Parque Escolar, sendo concluída em 2010. Compreendeu a remodelação de todos os espaços existentes, adaptando-os às necessidades de um edifício de ensino dos dias de hoje e, ao mesmo tempo, a recuperação de muitas das características do edifício original. Hoje, a mesma dispõe de um maior número de salas de aula, infraestruturas tecnológicas, multimédia, espaços laboratoriais, biblioteca, novos espaços de educação física, de artes visuais, e áreas sociais para os alunos e professores.

Atualmente ministra o 3º ciclo, ensino secundário e o ensino profissional, que funcionam em regime diurno. A oferta letiva compreende os cursos gerais de Ciências e Tecnologia, Artes Visuais, Línguas e Humanidades, Ciências Sócio Económicas; os cursos profissionais de Técnico de Serviços Jurídicos, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Artes Gráficas, Técnico de Design de Interiores e Exteriores, Técnico de Marketing e Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade.

No que concerne à oferta não letiva, dispõe de vários clubes: Teatro, Arte, Astronomia, Clube Europa, Xadrez, e projetos como o Desporto Escolar e a Educação para a Saúde.

Relativamente às Artes, conta com três turmas do curso geral de Artes Visuais e cinco turmas do ensino profissional, curso Técnico de Artes Gráficas e Técnico de Design de Interiores e Exteriores.

O corpo docente, segundo o Plano Educativo da Escola é na sua grande maioria constituído por professores do quadro de nomeação definitiva da escola, em que 71% são mulheres e igual percentagem tem mais de quarenta anos. Em termos de

habilitações literárias, 84% são licenciados ou com grau de mestre. Trata-se de um quadro estável, com bastantes anos de experiência pedagógica e científica, o que garante uma estabilidade e continuidade pedagógicas fundamentais para o sucesso educativo.

A população discente da escola ultrapassa os 900 alunos, com predominância do sexo feminino (58%), com faixas etárias compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade, sendo que os grupos de 15 anos (25%), 16 anos (25%) e 17 anos (21%) têm uma forte representação. A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa e residem nas freguesias urbanas de S. Lázaro, S. Vítor e S. Vicente. Deslocam-se a pé ou em transporte público.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola, as linhas orientadoras deste estabelecimento de ensino, para além dos resultados académicos, prendem-se com a «formação de cidadãos participativos e críticos, para quem *tolerância, liberdade e solidariedade*, não sejam palavras vãs» (Vilaça, Luísa in Projecto Educativo de 2001 – Escola Secundária D. Maria II).

1.2. Grupo-alvo

O grupo-alvo do nosso estudo foi a turma 4TAG (Técnico de Artes Gráficas), do 11º ano, constituída por vinte alunos, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, provenientes de variados estratos sociais e com uma média de idades situada nos 16/17 anos. A nível comportamental a turma apresentava-se bastante heterogénea; um grupo de alunos (1º turno) era mais participativo que o outro (2º turno), no entanto verificava-se uma participação um pouco desorganizada.

Na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, a turma dividia-se em dois turnos, tendo sido apenas o segundo o objeto da nossa intervenção pedagógica. Este segundo grupo era composto por onze alunos, seis rapazes e cinco raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade: dois com 14 anos, três com 15 anos, três com 16 anos e três com 17 anos.

A grande maioria dos alunos residia em Braga e deslocava-se para a escola a pé ou de autocarro.

Relativamente às relações interpessoais não foram assinalados problemas, contudo era um grupo muito fechado e pouco comunicativo.

Nesta disciplina, de um modo geral, os alunos revelavam empenho e responsabilidade no que respeita às atividades que lhes eram propostas, no entanto, apresentavam pouca concentração e atenção durante a sua realização, o que por vezes se refletia, naturalmente, nos resultados alcançados.

Após análise do inquérito (anexo 1) realizado na disciplina, consulta do Dossier de Direção de Turma e observação do grupo foi possível concluir o seguinte:

- Apenas dois alunos mostraram vontade em prolongar os estudos nas áreas de Design Gráfico e Arquitetura;

- Apontaram como preferidas as disciplinas de Desenho e Comunicação Visual, Design Gráfico e Edição Eletrónica e as mais difíceis Matemática e Inglês;

- Todos os alunos afirmaram que escolheram este curso porque gostam de Artes Visuais, no entanto, quando foram questionados acerca dos artistas plásticos que mais gostavam, os discentes referiram que não conhecem ou que não têm nenhuma preferência, o que denota pouca cultura visual;

- Quanto à ocupação dos tempos-livres, os alunos apontaram como preferências praticar desporto, ouvir música, estar na internet, ver televisão e desenhar;

- O nível socioeconómico e cultural dos pais, tal como a formação que possuem, que vai desde o 1º ciclo até ao ensino superior, são muito diversificados. Contudo, neste grupo de alunos não são conhecidas carências ao nível financeiro.

No que diz respeito ao aproveitamento, de um modo geral, a turma apresentou resultados satisfatórios a todas as disciplinas, nomeadamente à unidade curricular de Desenho e Comunicação Visual.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS

Após a identificação, através da aplicação de um questionário (pré-MIP, anexo 2), da necessidade de suprir a dificuldade que alguns alunos evidenciaram durante o ato de desenhar, ao *representarem o que conhecem e não o que vêem*, construímos os objetivos conducentes ao desenvolvimento das competências anteriormente referidas, para que, conforme Zabalza (1994), se possa «(...) clarificar um processo, “iluminá-lo”, explicitando o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar, o tipo de resultados a que se pretende chegar» (p. 81).

Assim, e porque «o fundamental é que os objetivos sirvam para o que devem servir: ser uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo» (Zabalza, 1994, p. 82), os objetivos gerais deste estudo são:

- Demonstrar que é possível aprender a ver e a conhecer pelo desenho;
- Provar que o desenho consiste num método e por isso é possível aprender a desenhar;
- Mostrar que através de uma observação atenta/cuidada se podem melhorar as competências do desenho;
- Demonstrar que através do desenho se desenvolve o pensamento crítico e criativo.
- Desenvolver uma metodologia pedagógica que permita validar que o desenho movimenta estruturas cognitivas, motoras, perceptivas e afetivas;
- Verificar as dificuldades/evolução dos discentes no processo de realização do desenho.

CAPÍTULO 3: ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos um «discurso vivencial» (Jesus, 2011, p. 108) baseado em observações diretas, indiretas e participantes, sobre a atividade de estágio realizada numa turma do 11º ano, do Curso de Técnico de Artes Gráficas, na Escola Secundária D. Maria II, em Braga.

No momento da planificação das aulas a dinamizar, consideramos os gostos dos alunos, articulamos de forma estreita e constante a teoria e a prática, e implementamos uma pedagogia de métodos ativos, estratégias que nos permitiram orientar e motivar os discentes na procura e construção cada vez mais autónoma e crítica dos seus próprios conhecimentos.

A organização deste processo de ensino e aprendizagem aponta para o desenvolvimento das competências do desenho, através de experiências proporcionadas aos alunos que os despertam para a importância de (re)aprender a ver.

Para tal, a nossa atenção incidiu sobretudo sobre:

- Realização de dois testes, sob a forma de questionários, constituídos por exercícios que, numa primeira fase (pré-MIP), alertassem e consciencializassem os alunos sobre a sua incapacidade de ver e a sua forma de desenhar estereotipada, e, numa segunda fase (pós-MIP), aferissem as alterações ocorridas nesses dois domínios, após a aplicação do nosso MIP;

- Realização de diferentes propostas de trabalho compostas por exercícios cuja função era levar os alunos a aprender a ver, mostrando e praticando técnicas elementares que permitissem libertar o aluno da expressão estereotipada (representar formas tridimensionais sem olhar para o papel de desenho, construir perfis simétricos, copiar desenhos invertidos, desenhar com o sentido do tato, etc.), e, conseqüentemente, melhorassem e individualizassem a sua expressão gráfica.

3.1. Fases e procedimentos da intervenção pedagógica

As doze aulas que dinamizamos, dez no 2º período e duas no 3º período, enquadram-se no módulo 3 – Desenho Básico, tiveram como propósito, para além de analisar questões técnicas e de composição numa superfície bidimensional, sensibilizar para a importância do ato de ver durante o processo de aprendizagem do desenho. Para este estudo, iremos, de seguida, explicar mais detalhadamente, os procedimentos seguidos nas seis aulas que consideramos serem as mais representativas do nosso objetivo. As restantes aulas (seis), igualmente importantes para o nosso estudo, abordaram, através de exercícios semelhantes aos que iremos descrever, questões mais técnicas, como por exemplo, representar os valores de claro-escuro e explorar as qualidades dos materiais.

A preparação dessas aulas tiveram em atenção, como já referido, os principais objetivos deste nosso estudo, nomeadamente, e de forma sintética, o aprender a ver e o abandonar uma expressão gráfica estereotipada. Foram, no entanto, e naturalmente, tidos, também, em conta o Plano da disciplina de Desenho e Comunicação Visual, a Planificação Anual e os objetivos dos mesmos.

Após uma leitura do Programa da disciplina de Desenho e Comunicação Visual e da planificação anual (anexo 3) do orientador cooperante, verificamos que dos conteúdos previstos para o módulo de Desenho Básico faziam parte a Composição e bidimensionalidade:

- a) Forças espaciais (Alternância entre forma e fundo; Contrastes: dimensão, linearidade, forma, valor tonal, cor, textura);
- b) Fatores de atração e valor de atenção (significado);
- c) Organização dos elementos visuais;
- d) Fatores formais.

A disciplina segue uma organização modular e «permite abordar uma série de conteúdos formativos que possibilita ao aluno um domínio dos conceitos fundamentais da linguagem plástica, articulados com uma experimentação técnica e projectual, tanto quanto possível criadora» (Programa de Desenho e Comunicação Visual, 2006/2007).

Os objetivos constantes no Programa da Disciplina são:

- a) Manifestar interesse pelos fenómenos e objetos artísticos;
- b) Ler e analisar imagens;
- c) Mobilizar conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas;

d) Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, com vista a demonstrar um melhor conhecimento do espaço bidimensional;

A estes objetivos, acrescentamos os que consideramos igualmente importantes, e que já foram referidos no capítulo 2 (objetivos) desta segunda parte.

Aquando da planificação do modelo de intervenção pedagógica (MIP), tivemos, ainda, em consideração os contributos do modelo teórico que o fundamenta.

Definimos, assim, um conjunto de seis procedimentos utilizados em cada uma das seis aulas: Questionário Pré-MIP; Análise e reflexão do questionário Pré-MIP; Desenho ditado; Perceção dos espaços de uma cadeira; Desenho plurisensorial; Questionário Pós-MIP.

Cada um foi aplicado numa aula com a duração, ora de 45 minutos, ora de 135 minutos, conforme a estrutura e complexidade da proposta de trabalho e o tempo necessário para a sua realização.

De seguida, iremos descrever os procedimentos das seis aulas supracitadas e dinamizadas durante a nossa intervenção pedagógica.

Aula 1/28 de Janeiro/Duração: 135 minutos – Questionário pré-MIP

Nesta aula, foi apresentada aos alunos a proposta de trabalho, o questionário pré-MIP (anexo 2). Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos aferir o grau de competência e conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores sobre o conceito e a proficiência do desenho, e, posteriormente, verificar a proficuidade das nossas estratégias pedagógicas no desenvolvimento das referidas capacidades.

Apresentamos a proposta de trabalho e os objetivos da mesma aos alunos, e distribuímos o material necessário para a execução de cada exercício. Fizemos a explanação da tarefa sem dar, intencionalmente, muitas orientações relativamente à realização dos exercícios, uma vez que não queríamos condicionar os resultados. Perante a novidade e a falta de orientação, os alunos mostraram alguma hesitação e relutância em iniciar a tarefa, evidenciaram medo de errar e de não corresponder às expectativas, que, por vezes, imaginam, que o professor cria acerca deles. Durante a realização da tarefa, os discentes revelaram-se ansiosos, colocando muitas questões relativamente à interpretação e ao objetivo pretendido em cada exercício. Fomos respondendo a questões e dúvidas apenas de interpretação e compreensão de

vocabulário específico, pois, como já referimos, não queríamos influenciar o trabalho individual dos alunos.

No 1º grupo, os discentes manifestaram dificuldades, sobretudo, porque não estavam habituados a emitir quaisquer juízos críticos e reflexivos. No 2º grupo, supostamente, estariam mais à vontade, contudo, não foi o que se verificou. Logo no primeiro exercício deste grupo, o *desenho cego*, no qual se pretendia que desenhassem uma cadeira, exposta em cima de uma mesa para que toda a turma a visualizasse, sem olhar para a folha de papel e sem levantar a caneta estilográfica, um aluno disse: «professora, assim não sei desenhar». Alguns alunos, insatisfeitos com os resultados tentaram apagar e recomeçar o exercício, outros, tentaram olhar para a folha de papel durante o processo e ludibriar o resultado. Qual seria o objetivo da professora para este exercício sabendo, *a priori*, que ao desenhar sem olhar para o papel seria mais difícil esboçar uma cadeira (ou, antes, a imagem de uma cadeira de forma realista)? O segundo exercício consistia em copiar uma imagem invertida, e apesar de acharem o pedido um pouco estranho, o grupo referiu que não teve grandes dificuldades. No penúltimo exercício, a hesitação foi grande, foi-lhes solicitado que fizessem o autorretrato de memória; curiosamente, dois alunos tentaram ver a fotografia do cartão de identificação da escola. Finalmente, o último exercício do 2º grupo, desenho de observação, foi o mais «comum» para os alunos, pois já o repetiram outras vezes, no entanto, as dúvidas surgiram quando lhes foi pedido que numa primeira fase desenhassem numa folha de tamanho A4 e depois repetissem o mesmo procedimento numa folha de tamanho A3. Um aluno, quando iniciou o exercício na folha de tamanho A3, perguntou: «professora temos que ocupar toda a página?». De referir, que apenas uma aluna utilizou o tempo todo da aula, os restantes elementos da turma entregaram a proposta de trabalho 20 minutos antes da mesma terminar, ainda que tivessem deixado o último exercício incompleto. Este dado permitiu-nos verificar, logo na primeira aula, a falta de atenção e concentração dos discentes durante a execução das atividades.

Aula 2/31 de Janeiro/Duração: 45 minutos – Análise e reflexão sobre o Pré-MIP

Na segunda aula, foi solicitado aos alunos que se sentassem à volta de um conjunto de mesas agrupadas, onde já estavam dispostos os resultados/produto gráfico obtidos na proposta de trabalho, e procedessem à reflexão e análise dos mesmos.

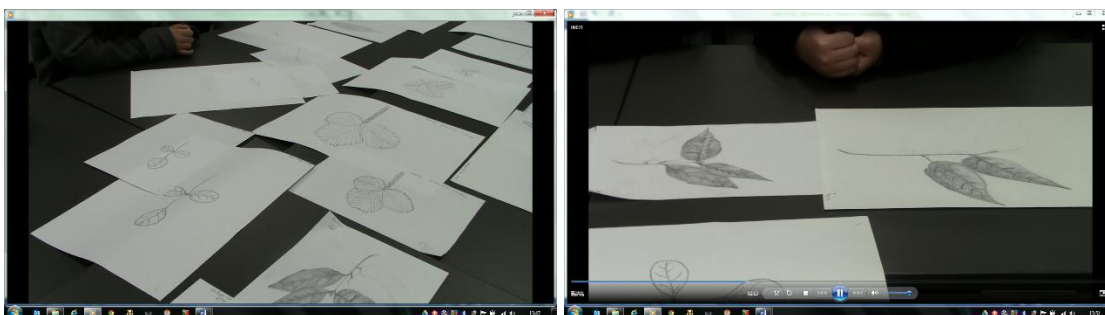
Inicialmente, os discentes mostraram-se pouco participativos, e, até, constrangidos, pois como já referimos tinham medo de errar e não tinham o hábito de refletir e emitir qualquer juízo crítico sobre o trabalho, os resultados, seus e dos seus colegas. Para incitar à discussão, lemos algumas ideias/respostas dadas no questionário pré-MIP, e com o decorrer da aula, o grupo, envolveu-se na atividade de forma natural.

De facto, através do exercício de uma pedagogia de grupo e de uma avaliação comparativa, os alunos perceberam que, muitas vezes, transportam para o ato de desenhar uma forma de ver rotineira e estereotipada. Para além de adquirirem a consciência destas dificuldades, acrescentaram terem sentido necessidade de uma maior orientação na execução destes exercícios, que nesta fase inicial não foi dada, intencionalmente. Explicamos esta atitude transmitindo-lhes que era essencial aferir as dificuldades sentidas, sem interferirmos no trabalho individual de cada aluno, para, numa fase seguinte, as colmatarmos.

Este exercício foi bom para alargar os seus limites de perceção, ultrapassando preconceitos e estereótipos, e aceitando o erro como processo de construção do desenho.

Não foi nosso propósito categorizar os discentes ao nível do desempenho, mas antes avaliar o grau de competência e conhecimentos adquiridos em anos anteriores, e a partir destes prosseguir para um crescente aprofundamento dessas aprendizagens. O nosso objetivo foi conduzi-los à reflexão e, com a nossa leitura e a dos colegas, medir o alcance do seu trabalho, bem como adquirir uma maior consciência da importância de aprender a ver para melhorar as competências do desenho. Por outro lado, através de reflexões constantes, partilha de problemas, dúvidas e soluções semelhantes, instituímos uma aprendizagem a partir do «avaliar» e não só a partir do «ensinar», na qual os discentes terão uma maior participação e um *feedback* dos seus pontos fortes e fracos, de forma a perceberem qual o caminho a seguir para melhorarem as suas capacidades.

Após conclusão deste debate/reflexão, explicamos que os exercícios que iriam ser desenvolvidos nas próximas aulas teriam o objetivo de os ensinar a ver e, consequentemente ensinar a desenhar melhor.



Imagens 1 e 2 dos desenhos em análise

Aula 3/07 de Fevereiro/Duração: 45 minutos – Desenho ditado

A primazia atribuída à visão no processo de ensino e aprendizagem do desenho, por vezes, provoca uma espécie de cegueira. Foi a partir desta premissa que julgamos fundamental estimular e propiciar uma «experiência plurisensorial» aos nossos alunos, durante o ato de desenhar. Nesta aula, supervisionada, apresentamos a proposta de trabalho «Desenho Ditado» (anexo 4), um exercício realizado com frequência por muitos professores no ensino secundário, e que também tive a oportunidade de experienciar há alguns anos atrás, enquanto aluna, e que me pareceu apresentar um conjunto de características, como o registo da observação do mundo visível, percecionado por um outro olhar (acentuando assim a subjetividade da visão e a necessidade de a educar, exercitando-a), a cooperação, e o exercício da visão e da audição, que nos permitiriam trabalhar a atenção, promover uma nova forma de ver, e acentuar a necessidade de abandonar o sistema de símbolos para melhorar a forma de desenhar. Para a sua realização, foi explicado aos discentes que o objetivo do mesmo seria salientar o hábito de desenhar estereótipos, desenvolver a atenção/concentração, a criatividade, a imaginação e a capacidade para a análise e síntese das partes de um todo, e que estes são princípios fundamentais para a aprendizagem do desenho. Referimos, ainda, a importância do contributo de todos os sentidos durante este processo.

Seguidamente, esclarecemos as regras e como se processaria a atividade: aos pares, sentados de costas e sem se tocarem, o aluno que vê o objeto deverá descrevê-lo ao seu colega (descrever apenas as formas do objeto, como por exemplo: “*é retangular e no seu interior tem um círculo que ocupa metade dessa forma...*”). Enquanto este desenha não pode falar, perguntar ou sugerir nada, pois a comunicação deverá ser num só sentido (unidirecional) restringindo-se à descrição do objeto, à estrutura da forma.

Assim, não será dada nenhuma informação sobre a identidade do objeto, e o aluno desenha apenas o que o colega descreve e não o que, provavelmente, sabe sobre o mesmo. Não deverá haver contacto visual e a linguagem utilizada na descrição do objeto deverá ser clara, concisa e objetiva. Uma vez terminada a descrição e a representação do objeto, os discentes, trocam de papel (desenhar/ditar).

Os objetos, sempre diferentes, serão facultados pela professora, e cada aluno irá retirar apenas um, aleatoriamente, de um saco.

Finalmente, distribuímos o material, caneta estilográfica e folha de papel tamanho A3, e após a compreensão das orientações demos início à atividade.

Depois de os alunos concluírem o exercício, solicitamos que circulassem pelos lugares dos colegas e vissem os trabalhos realizados, para findarmos com uma reflexão/debate sobre o processo e produto obtidos.

Os alunos mostraram-se muito motivados e entusiasmados com a proposta de trabalho, e compreenderam a importância do sentido da audição na percepção e representação dos objetos. Mostraram-se muito satisfeitos, e até, surpreendidos quando verificaram que conseguiram representar um objeto muito semelhante ao real, verbalizando: «professora, está igualzinho!», no entanto, apontaram como maiores dificuldades a descrição do objeto e a ausência de contacto visual com o colega que o «ditava». Mas foi, sobretudo, o bom trabalho colaborativo entre os pares que potenciou a obtenção destes resultados.



Imagem 3: alunos durante a realização do exercício

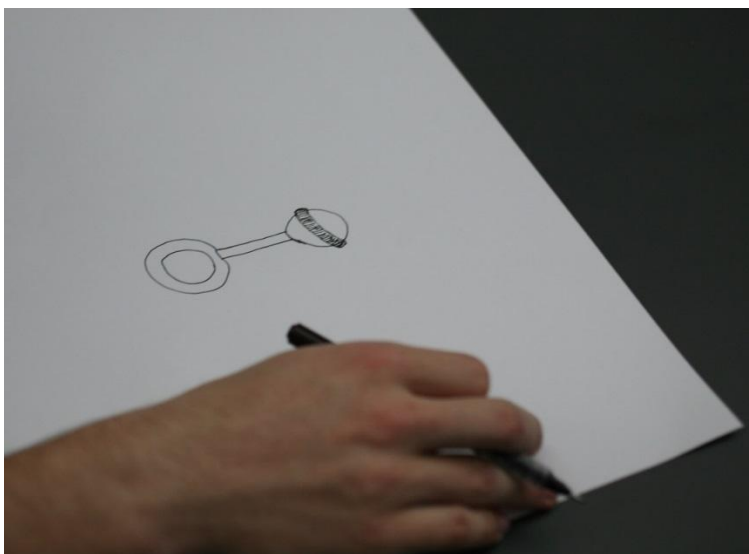
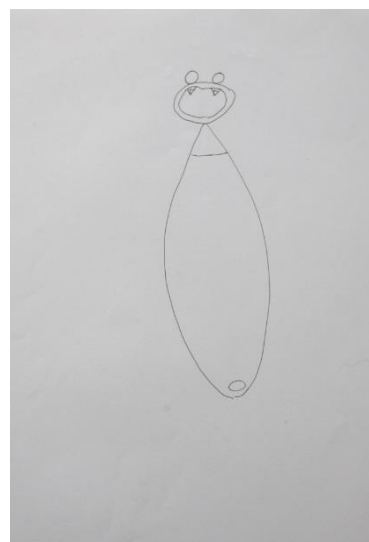


Imagem 4: O aluno evidencia uma expressão estereotipada, contudo teve a preocupação de sugerir, através da sombra, o volume na esfera, ainda que de forma esquemática. Conseguiu aproximar-se bastante da configuração do objeto real.

Imagem 5: objeto desenhado pelo aluno (imagem 4).



Imagens 6 e 7: objeto e desenho do objeto, respectivamente. O aluno apresenta uma representação esquemática baseada na configuração da forma e com recurso à linha, no entanto, muito próxima da real.

Aula 4/28 de Fevereiro/Duração: 45 minutos – Perceção dos espaços de uma cadeira

Iniciamos a aula com a apresentação e explanação da proposta de trabalho, e com a consolidação dos conceitos de figura e fundo. «En la experiencia visual, algo se convierte en figura cuando allí proyectamos nuestra atención; a la vez, se convierten en fondo las formas del espacio que la rodean» (Cabezas, 2001, p.158).

Esclarecemos que o exercício «Perceção dos espaços de uma cadeira» (anexo 5) se baseia no proposto por Betty Edwards no seu livro «Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro», e cujo nome original é «El dibujo de los espacios en negativo de una silla» (p. 155). Com esta atividade potenciamos uma nova forma de ver, e os alunos compreenderam que, através de alguns mecanismos de perceção, desenhar pode tornar-se mais fácil.

Pretendíamos que os alunos desenhassem, com o auxílio de um visor, os espaços negativos de uma cadeira. O visor (retângulo recortado numa cartolina com as mesmas proporções do papel utilizado para desenhar) é um mecanismo que permite limitar a perceção da imagem que se observa, criando margens aos espaços que estão à volta das formas, possibilitando uma identificação mais fácil da figura e do fundo.

Na transposição do objeto/espaco tridimensional para o plano bidimensional (folha de papel), os discentes procederam da seguinte forma: enquadraram a cadeira dentro do visor para que esta tocasse dois pontos da margem da abertura, e com um olho fechado para facilitar o processo, representaram apenas os espaços envolventes da forma e todos os espaços negativos em geral. Ao representarem apenas a linha de contorno da forma, ou seja, a configuração, estariam a desenhar a cadeira quase sem que se aperceberem.

Este método, recomendado por John Ruskin já em 1859 no seu tratado de desenho, foi muito utilizado para evitar dificuldades de representação de formas mais complexas. Edwards (2011) classifica-o como um método muito eficaz que proporciona «(. . .) un nuevo modo de ver» (p.144).

Mas porque é difícil desenhar uma cadeira? Edwards (2011) diz que sabemos demasiado acerca delas, «sin embargo, todos estos conocimientos no ayudan a dibujar una silla y, de hecho, hasta pueden suponer un serio contratempo, ya que, mirada desde distintos ángulos, puede pasar que la información visual no concuerde com lo que sabemos» (p.146).

Segundo a mesma autora, o nosso cérebro divide-se em duas partes, e sendo o hemisfério esquerdo verbal e analítico e especializado em reconhecer formas e em classificá-las, propõe um conjunto de exercícios para desenhar com o hemisfério direito que é visual, espacial e perceptivo (pp. 60-61). Assim, quando os alunos desenham as formas/contornos dos espaços, também desenham a cadeira, mas com maior facilidade porque não são nomeáveis, ou seja, não têm nenhum símbolo memorizado para lhe dar forma e, por isso, desenham-na corretamente. Como refere Edwards (2011), o nosso objetivo «(. . .) es enseñarle las técnicas básicas para ver y dibujar (. . .) [e] (. . .) hacerle adquirir la habilidad necesaria para liberarse de una expresión estereotipada» (p.49).

Durante a realização do exercício acompanhamos de forma individual todos os alunos respondendo a questões e dúvidas.

O empenho e interesse dos discentes foram notórios, e contribuíram para que o produto desta atividade fosse surpreendentemente satisfatório.

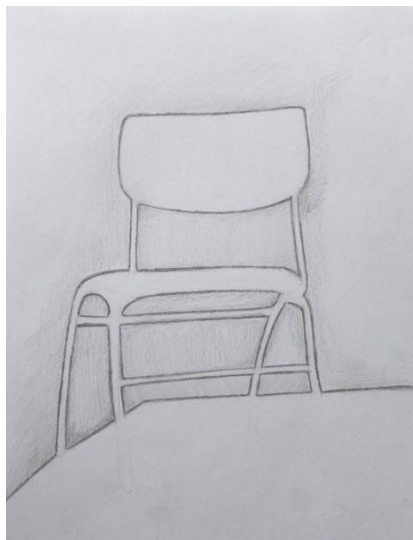


Imagem 8: desenho dos espaços negativos de uma cadeira.

Aula 5/06 de Maio/Duração: 135 minutos – Desenho Plurisensorial

Nesta aula, apresentamos um dos exercícios que desenvolvemos com o intuito de sensibilizar os alunos para a importância de ver com atenção no processo de aprendizagem do desenho, e de os alertar para a exploração excessiva da visão em detrimento dos outros sentidos, que por vezes marginalizamos, no processo perceptivo, e que para Bavcar (2001) nos leva a «viver numa espécie de cegueira generalizada» (minuto 8).

«Desenho plurisensorial» (anexo 6) foi baseado no exercício «Percurso e memórias», proposto por Joana Providência e Miguel Cabral no livro «Serralves Projectos com Escolas» (p. 42). Com este exercício pretendíamos que os discentes refletissem sobre a importância dos sentidos na percepção dos lugares percorridos, desenvolvessem a capacidade de observação, atenção/concentração, a criatividade, a imaginação e a memória (sensorial), e reconhecessem a importância da percepção plurisensorial para o desenvolvimento da expressão criadora.

Iniciamos a aula com a comunicação dos objetivos, e logo de seguida apresentamos excertos do filme documentário «Janela da alma», de João Jardim e Walter Carvalho, que, através dos depoimentos de dezanove pessoas (escritores, entre eles José Saramago, fotógrafos, neurocirurgiões, cineastas e outros) com diferentes graus de deficiência visual, desde a miopia à cegueira total, propõe uma reflexão sobre o modo de ver e perceber o mundo.

Depois de fazermos, coletivamente, uma breve reflexão sobre a mensagem do documentário, apresentamos a atividade que consistiu em realizar um percurso durante o qual os discentes teriam de considerar todos os canais de percepção e não apenas a visão.

A atividade seria desenvolvida no espaço exterior da escola, razão pela qual, achamos importante lembrar algumas regras comportamentais.

Uma vez que a memória precisa de estímulos para ser ativada, solicitamos silêncio e muita atenção a tudo que os rodeava durante o trajeto. Distribuímos uma venda, e aos pares os alunos começaram a fazer o percurso desde a sala de aula até um dos espaços de lazer do recinto escolar. Esta trajetória foi feita de olhos abertos e de olhos vendados, com o apoio do parceiro. O discente que fez o trajeto de ida com os olhos abertos, no regresso fez o mesmo trajeto de olhos vendados. Chegados ao jardim,

os alunos foram instigados a explorar o espaço, a tocar as plantas, os bancos, a cheirar as flores, a ouvir os pássaros, a sentir a temperatura...

Durante a realização da atividade, acompanhamos os alunos na exploração do espaço, colocando questões que estimulavam a procura de novas sensações/emoções/percepções. Nesta tarefa tivemos a colaboração dos professores cooperante, supervisor e estagiária, que prontamente contribuíram para o sucesso da mesma.

Após quinze minutos, aproximadamente, regressamos à sala de aula e com base na memória da luz, sombras, sons, cheiros, temperaturas, sensações, emoções, os discentes fizeram o registo gráfico (palavras e desenhos) individual, numa folha A3, do percurso que realizaram no exterior, associando cores a essas percepções.

Na segunda parte da aula, sentados no chão, em círculo, convidamos os alunos a mostrarem o seu desenho e a explicarem aos colegas os marcos mais significativos do percurso. Desta forma fomentamos a capacidade de comunicação e de reflexão crítica, e promovemos a auto e hétéro avaliação.

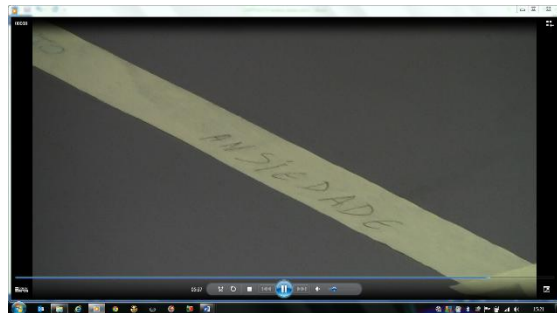
O desenho transporta sempre um pouco da identidade de quem o faz, é sempre o resultado da seleção do que vemos, daí os resultados serem tão ricos e diversos no que respeita ao grafismo e à expressão.

Para finalizar a atividade, propusemos a realização coletiva do trajeto em dimensão ampliada e com fita crepe no chão da sala de aula. Com lápis de cor, os alunos escreveram na fita crepe palavras/frases relativas às memórias da experiência vivida.

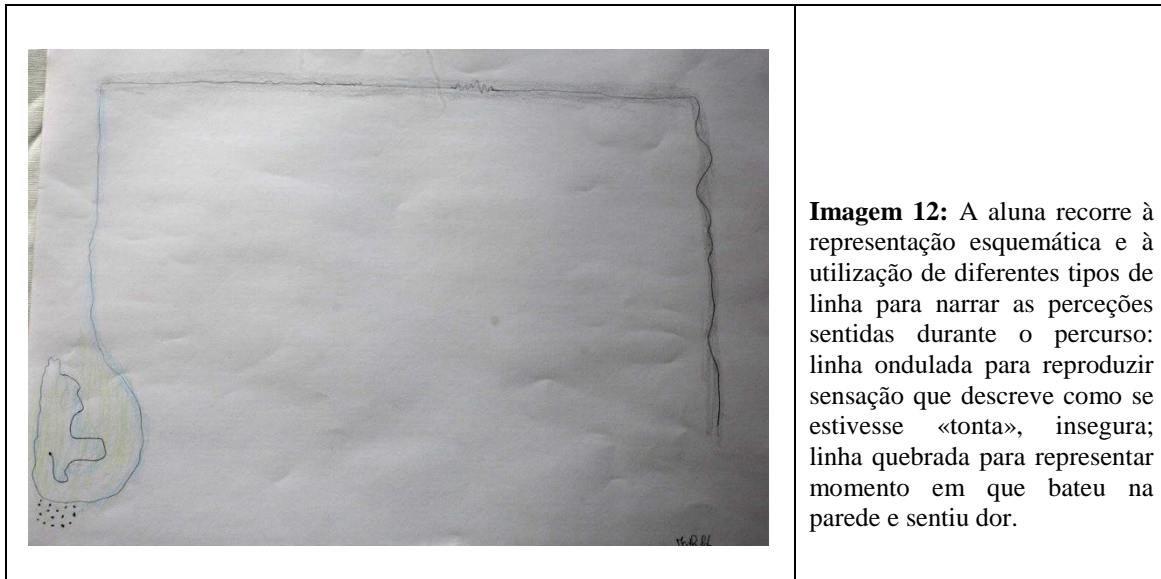
Dada a pertinência das experiências produzidas e narradas, foi possível perceber que a grande maioria fruiu deste momento intensamente, até pelo caráter lúdico, e que compreenderam a importância de todos os sentidos na apreensão/percepção da realidade, bem como na sua representação. Mas essencialmente, tiveram consciência que num mundo onde somos confrontados diariamente com milhares de imagens não prestamos a devida atenção a nenhuma, sendo por isso importante refletir sobre a questão que Saramago (2001) nos coloca durante o seu testemunho no documentário *Janela da Alma*: «andaremos afinal todos cegos?»



Imagem 9: percepção do espaço, exterior.



Imagens 10 e 11: mapeamento do espaço e inscrição das percepções na fita adesiva após a realização do percurso.



Aula 6/03 de Junho/Duração: 135 minutos – Questionário Pós-MIP

Após a nossa intervenção pedagógica, que compreendeu um conjunto de atividades com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem do desenho através de exercícios baseados na observação, e que pretenderam, ainda, ajudar a superar os preconceitos e inibições associados ao modo de ver e representar, apresentamos a última proposta de trabalho, o questionário pós-MIP (anexo 7).

À semelhança do questionário pré-MIP, o objetivo específico deste segundo questionário foi conhecer as competências dos alunos ao nível do desenho, mas, desta vez, tal como adquiridas com a nossa intervenção pedagógica. Servindo, como tal, como elemento de comparação com os resultados obtidos no primeiro questionário, permitiu-nos avaliar o impacto da nossa intervenção.

Iniciamos a atividade letiva com a apresentação aos alunos da proposta de trabalho e dos objetivos da mesma, e distribuímos o material necessário para a execução de cada exercício. Fizemos a explanação da tarefa, e, de forma similar ao procedimento utilizado no pré-MIP, não demos muitas orientações relativamente à concretização dos exercícios, com o intuito de não condicionarmos os resultados.

O primeiro grupo de exercícios, similarmente ao pré-MIP, compreendeu questões teóricas sobre os conceitos de desenho e perceção.

No primeiro exercício do segundo grupo, o «Desenho Cego», de conteúdo prático/gráfico, pedia-se aos alunos que desenhassem um objeto através do reconhecimento tátil, isto é, foi solicitado aos discentes que, individualmente,

colocassem a mão dentro de um saco preto que continha diferentes objetos, durante três minutos, e depois o representassem. Durante a sua realização, os alunos emitiram alguns comentários, os quais passo a transcrever: «nunca tive uma experiência igual»; «nunca desenhei nada desta forma»; «achei o exercício muito interessante»; «é muito estimulante desenhar recorrendo a outros sentidos, para além da visão, para perceber algo». O segundo exercício, «Imagem reversível», consistia em desenhar dois rostos de perfil, um virado para a direita e o outro virado para a esquerda, unidos por duas linhas paralelas, uma no limite superior da folha e a outra no limite inferior. No final teriam que analisar e descrever o que sentiram durante este processo. A imagem, de teor ambíguo, quando observada do ponto de vista da figura seria percebida um cálice, e quando observado o fundo seriam identificados dois rostos simétricos de perfil. No terceiro exercício, foi-lhes solicitado que desenhassem uma sapatilha, que depois de a observarem durante cinco minutos lhes foi retirada para a representarem de memória. Finalmente, no último exercício, os alunos teriam que desenhar uma composição de objetos, primeiro a lápis de grafite e depois a lápis de cor. Ao contrário do sucedido durante a realização do exercício semelhante e proposto no pré-MIP, os alunos aproveitaram o tempo restante da aula para melhorar o desenho.

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO

4.1. Instrumentos de recolha de dados

O nosso procedimento investigativo ocorreu em duas fases: na 1ª fase, construímos e aplicamos os instrumentos de recolha de dados e observamos o processo, numa 2ª fase, interpretamos os resultados.

A recolha de dados foi fundamental para a fase de reflexão sobre o processo e o produto da nossa intervenção pedagógica, para a formulação de conclusões e introdução de melhorias, e ainda para a validação do modelo implementado.

O processo de recolha de dados, como já referimos, baseou-se em observações direta, indireta e participante, do modelo de intervenção pedagógica aplicado. Para garantir o rigor, a eficácia e a correta avaliação deste processo, optamos, assim, por utilizar duas metodologias, uma qualitativa-interpretativa e outra quantitativa.

Consideramos que o recurso a estes dois tipos de métodos (observação direta e indireta), para procedermos à recolha de dados, foi a mais adequada e profícua à reflexão e validação do nosso MIP.

Assim, a validação do MIP baseou-se tanto na observação direta e registo das formas de atuar dos discentes durante as atividades didáticas, como na comparação dos resultados obtidos em dois questionários aplicados em dois momentos distintos da nossa prática.

A recolha e descrição dos dados foi feita em contexto de sala de aula, através do registo direto dos processos didáticos dinamizados, sendo o nosso principal objetivo anotar a evolução das competências nos domínios do «ver» e do «desenhar» manifestadas através dos trabalhos e comportamentos dos alunos. Este registo foi feito em vídeo, fotografia e nas grelhas de observação de aula 1 e 2.

Nesta etapa do procedimento utilizamos, sobretudo, o procedimento investigativo de teor qualitativo-interpretativo (observação direta e participante), pela natureza dos dados recolhidos e do procedimento utilizado. A construção e utilização de uma grelha de observação como instrumento de registo de dados permitiu-nos, e à semelhança de um diário de campo, «(...) anotar sistematicamente, e tão depressa

quanto possível [...] todos os fenómenos e acontecimentos observados» (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.83).

Os dados registados na grelha de observação da aula, segundo uma análise direta, são, como ressaltam Quivy & Campenhoudt (1995), material «relativamente espontâneo» (p. 199) que permitem uma recolha rápida e o seu posterior tratamento. No entanto, também segundo Quivy & Campenhoudt (1995), «(. . .) a observação participante, sem dúvida mais rica e mais profunda, põe, em contrapartida, problemas práticos que o investigador deve prever» (p. 84), como por exemplo a objetividade da investigação e da análise dos dados, uma vez que, por um lado, pode haver uma profunda implicação do investigador no processo de produção de dados e um consequente envolvimento emocional, e por outro, pode não haver aceitação por parte do grupo-alvo.

A construção da grelha, pelo esforço de categorização que requer, constituiu, nesse sentido, uma forma de objetivação, organizando e formalizando *a posteriori*, as realidades observadas. A sua associação a dados reunidos através de outros métodos técnicos mais precisos, como por exemplo os questionários, permitiu-nos diminuir e melhor enquadrar/controlar o risco de erro durante este procedimento (Quivy & Campenhoudt, 1993).

Como instrumentos de observação e recolha de dados indiretas foram construídos e aplicados dois questionários, um antes da aplicação do modelo de intervenção pedagógica (Pré-MIP) e outro depois da aplicação desse modelo (Pós-MIP).

Os questionários tiveram como principais objetivos: aferir o grau de competência e conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores sobre o conceito e a proficiência do desenho (questionário pré-MIP); verificar a proficiência das nossas estratégias pedagógicas no desenvolvimento das referidas capacidades (questionário pós-MIP); e avaliar as implicações resultantes da nossa intervenção pedagógica na aquisição/desenvolvimento/evolução das competências do modo de ver e desenhar dos alunos (questionário pós-MIP).

Iremos expor, de seguida, mais em detalhe cada um dos questionários e a(s) grelha(s) de observação utilizadas.

4.1.1. Questionário Pré-MIP

O questionário Pré-MIP (anexo 2) foi dividido em dois grupos de exercícios: o grupo 1, constituído por cinco questões de cariz teórico, e o grupo 2, composto por quatro exercícios práticos/gráficos. Este questionário foi essencial para confirmar e reunir informações sobre o problema detetado durante a observação das aulas do professor cooperante: os alunos chegam ao ensino secundário/profissional a desenhar o que conhecem e não o que vêem. Esta premissa conduziu-nos, depois, à enunciação da questão de partida do nosso estudo: o desenho desenvolve a capacidade de ver e perceber a realidade?

Nos subcapítulos 4.1.1.1 e 4.1.1.2 apresentamos os objetivos para cada pergunta e os critérios de notação do questionário pré-MIP, respetivamente.

4.1.1.1. Objetivos

Da necessidade de suprir com eficácia o problema detetado nos alunos, e acima referido, e uma vez que pretendíamos, com este questionário inicial, aferir o grau de competência e conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores sobre o conceito e a proficiência do desenho, traçamos os objetivos de cada pergunta do questionário com base na fundamentação teórica e nos objetivos iniciais indicados para este estudo, bem como, para algumas delas, dos objetivos propostos nos programas das disciplinas de Desenho e Comunicação Visual e Desenho A, 10º ano.

De seguida apresentamos uma tabela com os objetivos de cada pergunta do questionário:

Quadro 1: Objetivos de cada pergunta do questionário pré-MIP

GRUPO I

Refletir sobre o conceito de desenho.	Pergunta 1
Refletir criticamente sobre a problemática do desenho;	Pergunta 2
Compreender os conceitos do desenho e da comunicação visual.	
Compreender que o desenho consiste num método e por isso é possível aprender a desenhar.	Pergunta 3
Compreender que a visão também se educa;	Pergunta 4
Distinguir o ato de olhar do ato de ver.	
Compreender que o conhecimento influencia a forma como vemos;	Pergunta 5
Identificar os fatores que condicionam a percepção visual.	

GRUPO II

Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	Pergunta 6
Compreender a linha como uma fronteira entre dois espaços igualmente importantes;	
Desenvolver o olhar e a atenção;	
Explorar a mobilidade gestual;	
Compreender as qualidades expressivas do desenho;	
Iludir o sistema de símbolos.	
Compreender que o (re)conhecimento visual condiciona a representação;	Pergunta 7
Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	
Desenvolver o olhar e a atenção;	
Identificar as características visuais das formas;	
Compreender os mecanismos da percepção;	
Ativar uma visão para o desenho;	
Refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido.	Pergunta 8
Desenvolver a capacidade de memória visual;	
Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	
Compreender as qualidades expressivas do desenho;	
Desenvolver o olhar e a atenção;	
Ativar uma visão para o desenho.	
Desenvolver a capacidade de análise, síntese e representação de objetos;	Pergunta 9
Demonstrar domínio da técnica e utiliza-la de forma expressiva e pessoal;	
Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala;	
Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	
Compreender as qualidades expressivas do desenho;	
Identificar as características visuais das formas;	
Desenvolver o olhar e a atenção.	

4.1.1.2. Critérios de notação

De forma a objetivar e a clarificar a posterior análise da informação recolhida através do questionário pré-MIP, desenhamos os critérios de notação para cada resposta, com base nos objetivos definidos para cada pergunta (4.1.1.1) mas apoiando-nos na estrutura dos descritores do nível de desempenho utilizados na notação do Exame Nacional de Desenho A. Estes descritores permitem fazer o tratamento dos dados com rigor e objetividade dando-nos, ainda, a garantia da sua validade, uma vez que já foram testados e confirmados. A atribuição da pontuação foi feita de acordo com o cumprimento dos parâmetros definidos.

Quadro 2: Critérios de notação para cada pergunta do questionário pré-MIP

Grupo I

Perguntas nº 1, 2 e 3	Pontuação
Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

Pergunta nº 4	Pontuação
Compreende que para desenhar é essencial educar a visão. Compreende com clareza a diferença entre o ato de ver e o ato de olhar. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende que para desenhar é essencial educar a visão. Compreende a diferença entre o ato de ver e o ato de olhar. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Reconhece a importância da educação da visão no ato de desenhar. Revela algumas dificuldades em diferenciar o ato de ver do ato de olhar. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não reconhece a importância da educação da visão no ato de desenhar. Não diferencia o ato de ver do ato de olhar. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

Pergunta n.º 5	Pontuação
Compreende com clareza a diferença entre o ato de ver e o ato de olhar. Identifica com clareza os fatores que condicionam a percepção visual. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende a diferença entre o ato de ver e o ato de olhar. Identifica os fatores que condicionam a percepção visual. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Revela algumas dificuldades em diferenciar o ato de ver do ato de olhar. Revela algumas dificuldades em identificar os fatores que condicionam a percepção visual. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não diferencia o ato de ver do ato de olhar. Revela muitas dificuldades em identificar os fatores que condicionam a percepção visual. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

Grupo II

Pergunta n.º 6	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Demonstra elevada capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Demonstra alguma capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra pouca capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.	8

Pergunta n.º 7	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica. Demonstra conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica. Demonstra algum conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica. Demonstra pouco conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica. Não demonstra conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica.	8

Pergunta n.º 8	Pontuação
<p>Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço.</p> <p>Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Evidencia muito bom domínio na representação da imagem mental.</p> <p>Representa expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.</p>	20
<p>Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Evidencia um bom domínio na representação da imagem mental.</p> <p>Representa a figura humana respeitando as relações básicas de estrutura e proporção.</p>	16
<p>Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Evidencia um domínio satisfatório na representação da imagem mental.</p> <p>Representa a figura humana respeitando algumas relações básicas de estrutura e proporção.</p>	12
<p>Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Evidencia dificuldade na representação da imagem mental.</p> <p>Revela uma representação estereotipada da figura humana.</p>	8

Pergunta n.º 9	Pontuação
<p>Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço.</p> <p>Demonstra elevada capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível.</p> <p>Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</p> <p>Representa os objetos que organizam a composição compreendendo a importância do seu enquadramento, ocupação de página e escala.</p>	20
<p>Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Demonstra capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível.</p> <p>Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Concebe organizações espaciais dominando algumas regras elementares da composição.</p> <p>Representa os objetos que organizam a composição respeitando enquadramento, ocupação de página e escala.</p>	16
<p>Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Demonstra alguma capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível.</p> <p>Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Revela algumas dificuldades na conceção de organizações espaciais e no domínio de regras elementares da composição.</p> <p>Representa os objetos que organizam a composição com algumas dificuldades no seu enquadramento, ocupação de página e escala.</p>	12
<p>Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo.</p> <p>Demonstra pouca capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível.</p> <p>Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica.</p> <p>Revela dificuldades na conceção de organizações espaciais e no domínio de regras elementares da composição.</p> <p>Não faz o enquadramento, ocupação de página e mudança de escala dos objetos que organizam a composição.</p>	8

4.1.2. Questionário Pós-MIP

O questionário pós-MIP (anexo 7), sendo semelhante e decorrente do pré-MIP, manteve a mesma estrutura: um grupo constituído por cinco questões de cariz teórico, e outro grupo composto por quatro exercícios práticos/gráficos. Foi fundamental para comparar respostas, aferir o *antes* e o *depois* da nossa intervenção pedagógica e das implicações daí resultantes na aquisição/desenvolvimento/evolução das competências do modo de ver e desenhar dos alunos da turma 4TAG.

Nos subcapítulos 4.1.2.1 e 4.1.2.2 apresentamos os objetivos para cada pergunta e os critérios de notação do questionário pós-MIP, respetivamente.

4.1.2.1. Objetivos

Em conformidade com o procedimento utilizado para definir os objetivos de cada pergunta do questionário pré-MIP, desenhamos os objetivos de cada pergunta do questionário pós-MIP, porém, com a possibilidade de comparar respostas e verificar se existiu alteração relativamente ao entendimento e às competências do modo de ver e desenhar dos alunos. De seguida apresentamos uma tabela com os objetivos de cada pergunta do questionário:

Quadro 3: Objetivos de cada pergunta do questionário pós-MIP

GRUPO I

Compreender que a observação, atenta e deliberada, facilita a aprendizagem do desenho;	Pergunta 1
Entender a relação entre aprender a ver e aprender a desenhar; entender perceber	Pergunta 2
Perceber que o desenho amplia a forma de ver;	Pergunta 3
Compreender que a memória e as imagens estereotipadas condicionam o que vemos e o que representamos;	Pergunta 4
Entender a importância da contribuição de todos os sentidos para a aprendizagem do desenho.	Pergunta 5

GRUPO II

Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	Pergunta 6
Estimular a percepção plurisensorial através do reconhecimento tátil;	
Desenvolver o nível de concentração;	
Desenvolver a capacidade de representação ultrapassando preconceitos e estereótipos, e aceitando o erro como processo de construção do desenho.	
Compreender os mecanismos da percepção;	Pergunta 7
Entender que a percepção do real é pessoal;	
Desenvolver o olhar e a atenção;	
Identificar as características visuais das formas;	
Compreender a linha como uma fronteira entre dois espaços igualmente importantes;	
Refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido.	Pergunta 8
Desenvolver a capacidade de observação e de memória visual;	
Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	
Compreender as qualidades expressivas do desenho;	
Desenvolver o olhar e a atenção;	
Ativar uma visão para o desenho.	Pergunta 9
Desenvolver a capacidade de análise, síntese e representação de objetos;	
Demonstrar domínio da técnica e utilizá-la de forma expressiva e pessoal;	
Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala;	
Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;	
Compreender as qualidades expressivas do desenho;	
Identificar as características visuais das formas; lápis cor quente fria	
Representar formas obedecendo às proporções e à correta aplicação da cor e gradação do claro-escuro;	
Desenvolver o olhar e a atenção.	

4.1.2.2. Critérios de notação

Os critérios de notação para cada resposta do questionário pós-MIP foram delineados de forma análoga aos do questionário pré-MIP, com base nos objetivos definidos para cada pergunta (4.1.2.1), e com a orientação da estrutura dos descritores do nível de desempenho para o Exame Nacional de Desenho A.

A atribuição da pontuação foi feita de acordo com o cumprimento dos parâmetros definidos.

Quadro 4: Critérios de notação para cada pergunta do questionário pós-MIP

Grupo I

Perguntas nº 1, 2 e 3	Pontuação
Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros. Reconhece objetivamente que para aprender a desenhar é necessário aprender a ver.	20
Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros. Reconhece que para aprender a desenhar é necessário aprender a ver.	16
Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido. Reconhece que para aprender a desenhar poderá ser necessário aprender a ver.	12
Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido. Não reconhece que para aprender a desenhar é necessário aprender a ver.	8

Pergunta nº 4	Pontuação
Compreende com clareza que a memória e as imagens estereotipadas condicionam o que se vê e o que se representa. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende que a memória e as imagens estereotipadas condicionam o que se vê e o que se representa. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Revela algumas dificuldades em compreender que a memória e as imagens estereotipadas condicionam o que se vê e o que se representa. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não compreende que a memória e as imagens estereotipadas condicionam o que se vê e o que se representa. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

Pergunta nº 5	Pontuação
Compreende a com clareza a importância da contribuição de todos os sentidos para a aprendizagem do desenho. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende a importância da contribuição de todos os sentidos para a aprendizagem do desenho. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Revela algumas dificuldades em compreender a importância da contribuição de todos os sentidos para a aprendizagem do desenho. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não compreende a importância da contribuição de todos os sentidos para a aprendizagem do desenho. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

Grupo II

Pergunta n.º 1	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Demonstra elevada capacidade de análise, reconhecimento e representação de objetos do mundo visível efetuada pelo tato. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra capacidade de análise, reconhecimento e representação de objetos do mundo visível efetuada pelo tato. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Demonstra alguma capacidade de análise, reconhecimento e representação de objetos do mundo visível efetuada pelo tato. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra pouca capacidade de análise, reconhecimento e representação de objetos do mundo visível efetuada pelo tato. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.	8

Pergunta n.º 2	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Demonstra conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Demonstra algum conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Demonstra pouco conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Não demonstra conhecimento do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica.	8

Pergunta n.º 3	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Evidencia muito bom domínio na representação da imagem mental. Representa expressivamente o objeto compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Evidencia um bom domínio na representação da imagem mental. Representa o objeto respeitando as relações básicas de estrutura e proporção.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Evidencia um domínio satisfatório na representação da imagem mental. Representa o objeto respeitando algumas relações básicas de estrutura e proporção.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Evidencia dificuldade na representação da imagem mental. Revela uma representação estereotipada do objeto.	8

Pergunta n.º 4	Pontuação
Evidencia muito bom domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço. Demonstra elevada capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição. Representa os objetos que organizam a composição compreendendo a importância do seu enquadramento, ocupação de página e escala.	20
Evidencia um bom domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Reconhece as condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Concebe organizações espaciais dominando algumas regras elementares da composição. Representa os objetos que organizam a composição respeitando enquadramento, ocupação de página e escala.	16
Evidencia um domínio satisfatório do meio atuante na execução do registo. Demonstra alguma capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Manifesta algumas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Revela algumas dificuldades na conceção de organizações espaciais e no domínio de regras elementares da composição. Representa os objetos que organizam a composição com algumas dificuldades no seu enquadramento, ocupação de página e escala.	12
Evidencia dificuldade no domínio do meio atuante na execução do registo. Demonstra pouca capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível. Manifesta muitas dificuldades no reconhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica. Revela dificuldades na conceção de organizações espaciais e no domínio de regras elementares da composição. Não faz o enquadramento, ocupação de página e mudança de escala dos objetos que organizam a composição.	8

4.2. Grelhas de recolha de dados: Categorias e subcategorias

Como já referimos, uma das fontes utilizadas para a recolha de dados, durante a nossa intervenção pedagógica, foi a observação direta. Assim, para procedermos ao registo das competências e comportamentos observados nos alunos, criamos duas grelhas de observação distintas, mas complementares, em que a grelha 2 constitui uma versão mais simples e mais operacional da grelha 1, e que permite, por isso, o preenchimento durante a atividade letiva, auxiliando a anotação de informações (após a atividade letiva) da grelha 1 em mais categorias e subcategorias.

Para a construção das categorias, subcategorias e indicadores das grelhas de observação consideramos a fundamentação teórica, as hipóteses de trabalho e os objetivos de cada proposta didática, mas também, e como já referimos, apoiados nas indicações propostas nos programas das disciplinas de Desenho A, 10º ano, e Desenho e Comunicação Visual, 10º ano, e no livro *Didáctica da Educação Visual*, do autor Rocha Sousa.

As categorias e indicadores de análise desenhados, e apresentados de seguida, resultam, assim, da estreita articulação com as hipóteses, uma vez que estas só podem ser observadas, testadas e verificadas através dos indicadores. Por sua vez, será através dos indicadores que iremos observar os comportamentos e competências dos alunos que nos permitirão avaliar as hipóteses iniciais do nosso estudo, e que são:

- Através da aprendizagem do desenho é possível educar a visão;
- Pela aprendizagem do desenho o aluno distingue o ato de olhar do ato de ver;
- O (re)conhecimento impossibilita o “*ver efetivo*”;
- É possível aprender a ver e a desenhar;
- O aluno vê o que aprende a ver;
- O ato de ver pelo desenho desenvolve a capacidade de ampliação;
- A arte/desenho na educação estimula o pensamento crítico e criativo.

4.2.1. Grelha de observação 1: dados recolhidos por observação direta

A grelha de observação 1 foi desenhada com o objetivo de registrar, mas também, de analisar as competências nos domínios do «ver» e do «desenhar», bem como, os comportamentos manifestados pelos discentes. O seu preenchimento foi feito *após* a atividade letiva, com base, como referimos, nas competências e atitudes manifestas através dos comportamentos observados em sala de aula, e na nossa análise das propostas de trabalho realizadas pelos alunos.

No sentido de verificar se o aluno demonstrou as competências supracitadas, definimos um grupo de categorias e subcategorias que julgamos adequadas ao nosso MIP, uma vez que foram desenhadas com base nos objetivos deste estudo, e às quais associamos um conjunto de indicadores observáveis e operacionais.

A grelha apresenta, para cada um dos indicadores criados, e para cada uma das propostas didáticas: «Desenho Ditado», «Perceção dos espaços de uma cadeira» e «Desenho plurisensorial», e sob a forma descritiva, a ilustração de algumas manifestações de aquisição, desenvolvimento e/ou alteração de competências nos domínios do «ver» e do «desenhar» demonstradas pelos alunos durante a nossa intervenção pedagógica, e observadas de forma direta.

As competências descritas no quadro concetual que vamos apresentar possibilitou-nos aferir diferenças na forma de ver e representar, antes e após a nossa intervenção pedagógica, que se objetivaram na superação de uma expressão estereotipada.

Categorias	Subcategorias	Indicadores			
1. Visão/Percepção	<p>a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção;</p> <p>b) Compreende os mecanismos da percepção;</p> <p>c) Distingue o ato de olhar do ato de ver;</p> <p>d) Compreende que para desenhar é essencial educar a visão;</p> <p>e) Altera a forma de ver.</p>	«Desenho Ditado» (aula 3 – 7 de Fevereiro)	«Percepção dos espaços de uma cadeira» (aula 4- 28 de Fevereiro)	«Desenho plurissensorial» (aula 5- 6 de Maio)	
		<p>a) 1. O aluno reconhece o objeto e, por isso, não o descreve corretamente (induzindo, naturalmente, em erro a sua representação). Um aluno que identifica o objeto não o observa nem descreve corretamente, isto é, não utiliza o vocabulário específico da disciplina de forma correta para descrever as formas do objeto (por exemplo, utiliza a expressão «redonda» em vez de «esfera»).</p> <p>a) 2. O aluno está atento á forma do objeto e descreve-o com correção. Isto é, o aluno, através da realização deste exercício, identifica diferentes formas de ver que têm como base experiências pessoais, artísticas e/ou culturais. Cada aluno vê o que sabe, razão pela qual, por vezes, a descrição do mesmo objeto, ou antes da mesma forma, é feita de maneiras diferentes.</p> <p>b) 1. A falta de atenção/concentração do aluno durante a realização da atividade resulta numa representação e expressão estereotipada; ou seja, o aluno não observa com atenção e recorre ao sistema de símbolos memorizado durante a infância.</p> <p>b) 2. O aluno com elevado nível de atenção e concentração faz uma representação do objeto muito próxima ao real. Isto é, com atividades como o desenho ditado, que exigem sobretudo maior atenção/concentração, o aluno comprova que é possível apurar e corrigir a percepção que temos da realidade envolvente.</p> <p>c) 1. O aluno não percebe a forma do objeto corretamente, porque não a observa com atenção, e não faz uma boa leitura e descrição da mesma; isto é, o aluno não interpreta a forma do objeto porque não a observa atentamente.</p> <p>c) 2. O aluno observa a forma do objeto com atenção, compreende-a e descreve-a com correção; ou seja, o aluno confirma que para descrever ou desenhar o objeto tem de estar muito atento, logo tem de ver além da superfície, tem de penetrar no objeto e compreendê-lo.</p> <p>d) 1. O aluno revela dificuldades na leitura e descrição do objeto; isto é, o aluno comprova que as dificuldades sentidas são consequência da ausência da prática de exercícios de observação (registro gráfico de uma forma do mundo visível);</p> <p>d) 2. O aluno demonstra facilidade na leitura e descrição do objeto; isto é, com este exercício o aluno diferencia a questão do desenho mental, da ideia que tem das coisas, que difere da própria «coisa», e que, por isso, é necessário educar os sentidos, treiná-los para efetivar uma correta percepção. O discente deduz a importância e as vantagens em apurar outros sentidos, além da visão, nomeadamente a audição e o tato, para facilitar o processo de aprendizagem de ver e desenhar.</p> <p>e) 1. O aluno não altera a forma de ver; isto é, uma vez que o aluno continua a apresentar um grafismo estereotipado e pouco expressivo, concluímos que não houve mudança na forma de ver.</p> <p>e) 2. O aluno demonstra «saber ver», na medida em que alterou a forma de representar; isto é, o aluno ao apresentar uma expressão gráfica personalizada e com ausência de estereótipos revela uma mudança na forma de ver.</p>	<p>a) 1. O aluno não «sabe ver» a forma do objeto, reconhece-o, e, por isso, não o representa corretamente; ou seja, o aluno descreve e representa o objeto, não pela observação, mas, pelo conhecimento que tem dele.</p> <p>a) 2. O aluno observa com atenção a configuração do objeto (linhas, ângulos, espaços negativos), logo representa-o com correção. Isto é, o aluno mostra saber que o conhecimento de determinado objeto pode dificultar a sua representação com correção e, através da realização deste exercício, aprende que existem alguns mecanismos que permitem ver de outra forma e que ajudam a desenhar melhor.</p> <p>b) 1. O aluno utiliza o visor sem correção, assim como outros mecanismos que ajudam a ver melhor, e, por isso, a representação apresenta alguns erros; isto é, o aluno desconhece os mecanismos de percepção, bem como, a sua correta utilização. Consequentemente, erros de percepção dão origem a erros de representação.</p> <p>b) 2. Utiliza mecanismos de percepção com correção que o ajudam a ver, logo a desenhar, melhor; ou seja, o discente demonstra que existem mecanismos, como por exemplo o visor, fechar um olho, medir e verificar ângulos e inclinações com o lápis, que facilitam o ato perceptivo, e, consequentemente o ato de desenhar. O visor limita a percepção da imagem, tanto da figura positiva como da negativa, enquadra a composição e cria margens, e «quando cerramos um olho, a imagem que vemos é bidimensional, es decir, plana, como la de una fotografia. Y el papel sobre el que dibujamos también es bidimensional o plano» (Edwards, 2011, p.132).</p> <p>c) 1. O aluno não «sabe ver» os espaços negativos do objeto, não compreende a sua forma, e representa-a com algumas incorreções; isto é, o aluno não consegue distinguir e isolar a figura e o fundo, e, por isso, tem dificuldade em desenhar os espaços negativos do objeto que lhe permitiriam desenhá-lo mais facilmente e com mais rigor.</p> <p>c) 2. O aluno compreende a forma do objeto, «sabe ver» os espaços negativos, e representa-a com correção; ou seja, o aluno ao ver e atribuir existência real aos espaços negativos de uma forma significante (reconhecível) está a aumentar a capacidade perceptiva. Não se limitando a olhar, a observar fugazmente, vê ambos os espaços e desenha muito melhor.</p> <p>d) 1. O aluno demonstra dificuldade em distinguir e representar a figura e o fundo do objeto; ou seja, o aluno não realiza exercícios deste tipo e sente dificuldades em concretizar este processo que lhe permite ver e desenhar melhor.</p> <p>d) 2. O aluno distingue e representa a figura e o fundo do objeto com relativa facilidade; isto é, através deste exercício, o aluno mostra compreender que a individualização da figura e do fundo é o mais simples ato perceptivo, mas é preciso exercitá-lo.</p> <p>e) 1. O aluno não distingue a figura e o fundo do objeto, e continua a apresentar erros de representação; isto é, o aluno não consegue ver de outra forma, não entende que percecionando o fundo do objeto não o reconhece, vê apenas linhas, e desenha melhor.</p> <p>e) 2. O aluno percebe a forma dos espaços negativos do objeto. O aluno demonstra que observando de outro modo (os espaços negativos) desenha a forma da cadeira sem se preocupar em representar nada de concreto, nenhuma forma conhecida.</p>	<p>a) 1. O aluno reconhece o percurso/espaco e, por isso, não o representa corretamente; isto é, o aluno representa o que conhece e não o que observa, logo a representação do percurso/espaco não é fiel à realidade.</p> <p>a) 2. O aluno realiza o percurso com atenção e faz uma correta apreensão do espaco, logo a representação é mais honesta. Isto é, o aluno deduz que o reconhecimento, tal como a vivência individual do espaco influencia, por vezes impede, o «ver efetivo».</p> <p>b) 1. A falta de atenção/concentração do aluno durante a realização da atividade/percurso resulta numa representação e expressão estereotipada; isto é, o aluno recorre ao sistema de símbolos que tem memorizado para registar o mundo visível.</p> <p>b) 2. O aluno com elevado nível de atenção e concentração durante a atividade faz uma representação mais pormenorizada e rica do espaco e percurso percorrido; ou seja, o discente demonstra que, por vezes, é importante «esquecer» os lugares para os voltar a conhecer, deixar de os ter, de os observar por momentos, para depois lhes quebrar a carapaça e os analisar, vê-los verdadeiramente.</p> <p>c) 1. O aluno não realiza o percurso com atenção e observa o espaco fugazmente, logo a sua apreensão e representação apresentam lacunas; isto é, o aluno, apesar de frequentar o espaco com frequência, não vê o espaco com a devida atenção, logo não o compreende nem representa com correção e expressividade.</p> <p>c) 2. O aluno apreende e compreende o espaco/percurso e representa-o com um grafismo rico, expressivo e correto; ou seja, o aluno revela ter adquirido consciência de que, apesar de ter frequentado algumas vezes o espaco (jardim exterior), nunca o viu efetivamente.</p> <p>d) 1. O aluno tem dificuldade em perceber o percurso/espaco porque realiza a atividade com pouca atenção e concentração. O aluno revela dificuldade em percecionando o espaco pela «ausência da visão», e com recurso, apenas, aos outros sentidos.</p> <p>d) 2. O aluno, com atenção e concentração, apreende e compreende o percurso/espaco. Neste processo recorre à ajuda de outros sentidos, nomeadamente, audição, tato e olfato. Através deste exercício, o aluno aplica todos os sentidos para alterar, progressivamente, o modo de ver, perceber e representar a realidade.</p> <p>e) 1. O aluno não altera a forma de ver e representa o percurso/espaco recorrendo a símbolos estereotipados; ou seja, o aluno não exercita o ato perceptivo através dos sentidos da audição, tato e olfato, e, por isso, não vê sem o auxílio da visão.</p> <p>e) 2. O aluno faz a apreensão do espaco/percurso com o auxílio de outros sentidos, para além da visão; isto é, o aluno deduz a importância do contributo de todos os sentidos durante o ato perceptivo. O discente, apesar de conhecer o espaco, só depois desta atividade se apercebe de alguns pormenores, porque o vê, sente e vive de uma forma diferente.</p>	

2. Representação

	<p>a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da representação gráfica/plástica;</p> <p>b) Evidencia domínio na representação da imagem mental;</p> <p>c) Demonstra domínio da técnica e utiliza-a de forma expressiva e pessoal;</p> <p>d) Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala;</p> <p>e) Revela capacidade de análise, síntese e representação de objetos do mundo visível;</p> <p>f) Traduz graficamente o que observa;</p> <p>g) Altera a forma de desenhar</p>	<p>a) 1. O aluno identifica o objeto e, por isso, não o representa corretamente, conforme a descrição; ou seja, o aluno representa o objeto segundo o conhecimento que detém dele, e não segundo a descrição que lhe é feita.</p> <p>a) 2. O aluno está atento à descrição do objeto, logo representa-o com correção; isto é, à semelhança do aluno que vê o que sabe, no que alude à representação, por vezes, o aluno também traduz graficamente o que sabe e não o que ouve, neste caso em concreto. Consequentemente, a representação gráfica do objeto resulta numa expressão estereotipada. Porém, com a realização deste exercício, o aluno identifica diferenças entre o que se vê/ouve e o que se representa.</p> <p>b) 1. O aluno representa o objeto, apenas, conforme a descrição feita; isto é, o aluno não reconhece o objeto, e faz o seu registo gráfico, apenas, pela descrição feita pelo colega.</p> <p>b) 2. O aluno representa alguns pormenores do objeto que não foram descritos; isto é, à medida que ouve a descrição do objeto e o reconhece representa alguns pormenores que não foram narrados.</p> <p>c) 1. O aluno apresenta dificuldades no domínio atuante na execução do registo; isto é, o aluno revela um registo gráfico inexpressivo e generalizado.</p> <p>c) 2. O aluno demonstra domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço; isto é, com a prática constante de exercícios, nomeadamente, de caracterização da forma (claro/escuro, volume), o aluno apura determinadas habilidades que lhe permitem afastar-se de uma expressão impessoal.</p> <p>d) 1. O aluno não faz o enquadramento e ocupação de página do objeto representado; isto é, o aluno não centra o objeto representado nem ocupa a folha de desenho A4.</p> <p>d) 2. O aluno representa o objeto respeitando as regras elementares da composição (enquadramento, ocupação de página e escala); ou seja, ainda que a atenção/concentração do aluno esteja mais direcionada para a descrição do objeto feita pelo seu colega, não descarta a organização espacial do mesmo.</p> <p>e) 1. O aluno demonstra pouca capacidade de análise, síntese e representação do objeto ditado; isto é, o aluno não representa com correção as partes do todo do objeto descrito.</p> <p>e) 2. O aluno representa o objeto com correção demonstrando uma boa capacidade de análise e síntese do mesmo; ou seja, o aluno representa com correção as partes do todo do objeto descrito.</p> <p>f) 1. O aluno revela dificuldades na representação do objeto descrito; isto é, a configuração da forma do objeto afasta-se bastante da real.</p> <p>f) 2. O aluno representa com relativa facilidade o objeto descrito; isto é, a configuração da forma do objeto aproxima-se bastante da real.</p> <p>g) 1. O aluno continua a apresentar um grafismo estereotipado; ou seja, o aluno não melhora a forma de desenhar.</p> <p>g) 2. O aluno apresenta um grafismo, progressivamente, menos estereotipado e mais individualizado. O aluno deduz que quanto maior o nível de atenção aplicado na atividade melhor o resultado obtido.</p>	<p>a) 1. O aluno representa o objeto com incorreções porque, ao reconhecê-lo, não o observa com atenção; isto é, o aluno desenha o que conhece em vez do que observa.</p> <p>a) 2. O aluno representa o objeto com correção porque o observa com atenção (linhas, ângulos, espaços negativos); Através deste exercício, o discente aprende que, uma vez que tem muitas informações sobre a cadeira, se desenhar os seus espaços negativos, como não sabe nada deles e não tem memorizado nenhum símbolo para lhes dar forma, desenha com mais clareza e correção (Edwards, 2011, p.146).</p> <p>b) 1. O aluno não observa o objeto com atenção e representa-o como o conhece, de forma incorreta; o aluno «conhece» o objeto e, em vez de o observar detalhadamente, faz a sua representação baseado nesse «saber», que é errado.</p> <p>b) 2. O aluno representa apenas o que vê; isto é, o aluno observa o objeto (cadeira) com atenção através do visor e, ao representar os espaços que o rodeiam, desenha com mais facilidade.</p> <p>c) 1. O aluno revela dificuldades na transposição dos espaços negativos do objeto para o plano bidimensional; ou seja, o aluno não utiliza o visor corretamente e não sabe aplicar o novo procedimento em benefício de uma expressão particular.</p> <p>c) 2. O aluno revela domínio na aplicação do novo procedimento; isto é, o aluno aceita e adapta-se bem à nova experiência e à nova técnica, e utiliza-a em benefício de uma expressão individual.</p> <p>d) 1. O aluno não faz o enquadramento e ocupação de página do objeto representado; isto é, o aluno não centra o objeto representado nem ocupa a folha de desenho A4.</p> <p>d) 2. O aluno representa o objeto respeitando as regras elementares da composição (enquadramento, ocupação de página e escala); ou seja, o aluno representa e enquadra a cadeira de forma correta na folha de desenho de tamanho A4.</p> <p>e) 1. O aluno demonstra pouca capacidade de análise, síntese e representação do objeto visualizado; isto é, o aluno não representa com correção as partes do todo do objeto visualizado.</p> <p>e) 2. O aluno revela capacidade de análise, síntese e representação do objeto visualizado; ou seja, o aluno representa com correção as partes do todo do objeto visualizado.</p> <p>f) 1. O aluno revela dificuldades na representação do objeto visualizado; isto é, uma vez que o aluno não segue as orientações dadas, a configuração da forma do objeto afasta-se bastante da real.</p> <p>f) 2. O aluno representa com relativa facilidade o objeto visualizado; isto é, a configuração da forma da cadeira foi desenhada com correção, aproximando-se bastante da real, pois ao desenhar as formas dos espaços negativos, apenas linhas com determinada inclinação, ângulos, o aluno não está a desenhar nada de concreto, nenhuma forma conhecida e desenhar torna-se mais simples.</p> <p>g) 1. O aluno continua a apresentar um grafismo estereotipado; ou seja, o aluno não segue o procedimento indicado e não melhora a forma de desenhar.</p> <p>g) 2. O aluno apresenta um grafismo, progressivamente, menos estereotipado e mais individualizado; ou seja, diferencia a forma do fundo e apresenta, progressivamente, uma expressão personalizada.</p>	<p>a) 1. O aluno não representa o percurso/espaco com correção porque, ao reconhecê-lo, não o observa com atenção; isto é, o aluno identifica o percurso e o espaço e desenha-os baseado no conhecimento que tem dos mesmos, com lacunas.</p> <p>a) 2. O aluno representa o percurso/espaco com clareza e com um grafismo individual e expressivo, porque faz uma correta apreensão do mesmo; isto é, através deste exercício, o aluno mostra que cada percepção é única e particular, e, como tal desenha de forma personalizada.</p> <p>b) 1. O aluno não consegue representar o percurso realizado e o espaço visitado; isto é, o aluno, apesar de já ter realizado o percurso inúmeras vezes, não é capaz de o representar, resultado de uma má observação.</p> <p>b) 2. O aluno representa com relativa facilidade o percurso realizado e o espaço visitado; isto é, ainda que de uma forma muito esquemática, o aluno representa globalmente o espaço visitado, bem como o percurso realizado (quer no registo efetuado com grafite e em papel, quer no registo feito no chão e com fita adesiva).</p> <p>c) 1. O aluno apresenta dificuldades no domínio atuante na execução do registo; ou seja, o aluno representa de forma inexpressiva e generalizada.</p> <p>c) 2. O aluno demonstra domínio do meio atuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos e espessuras de traço; isto é, o aluno representa o mesmo espaço com diversidade, individualidade e riqueza de expressão.</p> <p>d) 1. O aluno apresenta dificuldades na organização da composição; isto é, o aluno não sabe enquadrar, nem representar à escala ocupando a folha de desenho A3.</p> <p>d) 2. O aluno organiza a composição respeitando regras elementares, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala; ou seja, a composição foi organizada de maneiras muito diferentes, mas respeitando, sempre, regras de enquadramento, escala e ocupação de página.</p> <p>e) 1. O aluno demonstra pouca capacidade de análise, síntese e representação do espaço e percurso realizado; ou seja, o aluno representa o percurso realizado até ao jardim, bem como o próprio jardim, com incorreções.</p> <p>e) 2. O aluno revela capacidade de análise, síntese e representação do espaço e percurso efetuado; ou seja, o aluno representa o percurso realizado até ao jardim, bem como o próprio jardim, com correção.</p> <p>f) 1. O aluno revela dificuldades na representação do espaço e percurso realizado; isto é, o aluno representa com dificuldades porque não sabe observar com atenção.</p> <p>f) 2. O aluno representa com relativa facilidade o espaço e o percurso realizado; isto é, com uma expressão muito diversificada, mas individualizada, o aluno conseguiu representar o trajeto feito até ao jardim, bem como o próprio jardim.</p> <p>g) 1. O aluno continua a apresentar um grafismo estereotipado; ou seja, o aluno não melhora a forma de desenhar porque não exercita outros sentidos, para além da visão, que lhe permitem ver melhor.</p> <p>g) 2. O aluno apresenta um grafismo, progressivamente, menos estereotipado e mais individualizado; ou seja, através desta experiência, o aluno, confirma que para ter uma representação e uma expressão distanciada de símbolos estereotipados tem que alterar a sua forma de ver, que passa por uma observação deliberada, atenta e holística.</p>
--	---	---	---	--

<p style="text-align: center;">3. Criatividade/ Imaginação</p>	<p>a) Revela flexibilidade de pensamento e originalidade na procura e diversificação de processos, métodos e soluções conducentes a uma expressividade gráfica personalizada;</p> <p>b) Revela, progressivamente, a ausência de uma expressão estereotipada introduzindo elementos de originalidade;</p> <p>c) Reelabora de maneira inovadora as produções gráficas.</p>	<p>a) 1. O aluno demonstra pouca originalidade na descrição/representação do objeto; ou seja, o aluno não diversifica nos processos, métodos e soluções durante a realização da atividade, e apresenta uma expressividade gráfica impessoal e generalizada.</p> <p>a) 2. O aluno revela originalidade na descrição/representação do objeto. O aluno estabelece analogias com outros objetos e utiliza vocabulário específico da disciplina para referir formas, sombras e outros aspetos importantes conducentes a uma representação gráfica pormenorizada.</p> <p>b) 1. O aluno apresenta uma expressão gráfica pobre e estereotipada; isto é, o aluno representa o objeto com formas básicas.</p> <p>b) 2. O aluno apresenta uma expressão gráfica rica e diversificada; isto é, com esta atividade, o aluno revela um grafismo particular e introduz elementos diferenciadores, como por exemplo, claro-escuro e volume.</p> <p>c) 1. O aluno não representa o objeto de forma pessoal; isto é, o aluno continua a representar de forma estereotipada.</p> <p>c) 2. O aluno representa o objeto de forma pessoal; isto é, apresenta uma expressão gráfica renovada (cada vez menos simbólica) e individual.</p>	<p>a) 1. O aluno revela pouca flexibilidade de pensamento na inovação e diversificação de processos, e não segue as orientações sugeridas; ou seja, o aluno revela uma expressividade gráfica impessoal e generalizada.</p> <p>a) 2. O aluno segue as orientações dadas no exercício e representa de forma particular; isto é, ao assumir apenas a linha como configuração da forma do objeto, ou ao destacar o fundo ou a figura, evidencia uma expressão muito própria e original.</p> <p>b) 1. O aluno apresenta uma expressão gráfica pobre e estereotipada; isto é, o aluno representa o objeto com uma expressão gráfica impessoal.</p> <p>b) 2. O aluno, progressivamente, abandona a representação simbólica; ou seja, com o auxílio do mecanismo de percepção - visor, o aluno desenha com correção o objeto e manifesta uma expressividade gráfica personalizada.</p> <p>c) 1. O aluno não apresenta uma expressão pessoal na representação do objeto; isto é, o aluno continua a representar de forma estereotipada.</p> <p>c) 2. O aluno representa o objeto com um grafismo individual; ou seja, ao destacar o fundo do objeto estimula a invenção de outras formas que, por sua vez, se tornam significantes e reconhecíveis.</p>	<p>a) 1. O aluno revela pouca criatividade na tradução gráfica da atividade realizada; isto é, o aluno revela uma expressividade gráfica impessoal e generalizada.</p> <p>a) 2. O aluno revela originalidade na tradução gráfica da atividade; isto é, o aluno representa a experiência vivida com uma evidente e marcada expressão própria.</p> <p>b) 1. O aluno apresenta uma expressão gráfica pobre e estereotipada; isto é, o aluno representa de forma simbólica e com uma expressão impessoal.</p> <p>b) 2. O aluno apresenta uma expressão gráfica rica e diversificada; isto é, o aluno desenha, progressivamente, de forma individual e cada vez menos estereotipada.</p> <p>c) 1. O aluno evidencia uma representação impessoal; isto é, o aluno continua a representar de forma estereotipada.</p> <p>c) 2. O aluno evidencia uma representação muito pessoal; isto é, perante a «ausência de visão» despoletou a necessidade de estimular os outros sentidos e impeliu a imaginação e a criatividade no reconhecimento do espaço, na ativação das memórias e na expressão gráfica.</p>
<p style="text-align: center;">4. Atenção/ Concentração</p>	<p>a) Revela capacidade de memória visual;</p> <p>b) Remove os estereótipos através da observação deliberada e autónoma.</p>	<p>a) 1. O aluno identifica o objeto descrito e representa-o com incorreções; ou seja, ao recorrer à memória visual faz um registo gráfico com incorreções.</p> <p>a) 2. O aluno não identifica o objeto e representa-o com correção; isto é, o aluno ao não identificar o objeto representa-o, apenas, segundo a descrição feita pelo colega.</p> <p>b) 1. O aluno revela falta de atenção/concentração na atividade e apresenta uma expressão gráfica estereotipada; ou seja, o aluno não observa com intencionalidade e atenção, logo continua a representar de forma simbólica.</p> <p>b) 2. O aluno dedica um elevado nível de atenção à atividade e apresenta uma representação mais pessoal e original. O aluno reconhece que quanto maior é o nível de concentração durante a observação de um objeto maior é o seu conhecimento e, consequentemente, a distância de uma representação estereotipada.</p>	<p>a) 1. O aluno reconhece o objeto e desenha-o de memória, representando-o com incorreções; ou seja, ao recorrer à memória visual (não observa) faz um registo gráfico com incorreções.</p> <p>a) 2. O aluno não reconhece o objeto e representa apenas o que vê; ou seja, como não o reconhece não o representa pela memória que tem dele, facilitando, assim, o processo de visualização e representação dos espaços que envolvem a cadeira.</p> <p>b) 1. O aluno apresenta dificuldades em distinguir a figura do fundo porque não direciona a atenção nesse sentido, e, por isso, desenha com incorreções; ou seja, o aluno não observa com intencionalidade e atenção, logo continua a representar de forma simbólica.</p> <p>b) 2. O aluno observa com atenção o objeto e desenha-o corretamente; isto é, o aluno reconhece que quanto maior é o nível de atenção e concentração mais fácil se torna «focar» o fundo (os espaços negativos) do objeto observado através do visor, desenhando com maior correção.</p>	<p>a) 1. O aluno revela pouca capacidade de memória visual; isto é, o aluno representa apenas o que vê.</p> <p>a) 2. O aluno revela capacidade de memória visual; isto é, o aluno representa alguns pormenores recorrendo à memória visual, ao conhecimento anterior à atividade (perceptível, particularmente, durante a representação coletiva do percurso efetuado).</p> <p>b) 1. O aluno revela falta de atenção/concentração na atividade e apresenta uma expressão gráfica estereotipada; ou seja, o aluno não observa com intencionalidade e atenção, logo continua a representar de forma simbólica.</p> <p>b) 2. O aluno dedica um elevado nível de atenção à atividade e apresenta uma representação mais pessoal e original. O aluno reconhece que apesar de ter feito aquele percurso inúmeras vezes nunca o tinha «sentido» daquela forma, não tinha reparado em determinados pormenores, não tinha um conhecimento efetivo do lugar. Depois desta atividade, que realizou com muita atenção e concentração, o discente comprova que consegue ver e representar com maior correção.</p>

Legenda: 1- aluno não competente; 2- aluno competente

4.2.2. Grelha de observação 2

A grelha de observação de aula ou grelha de observação 2 foi elaborada com duas categorias associadas a três subcategorias: Percepção/Visão - capacidade de observação e Representação - capacidade de análise, síntese e representação de objetos do mundo visível; conhecimento e domínio das técnicas, e teve como objetivo registrar de *forma direta*, e em todas as aulas, quer as competências, ao nível do desenho, manifestadas pelos alunos, quer os comportamentos e acontecimentos destes de forma rápida, eficaz e espontânea. Esta segunda grelha, de configuração mais simples que a anterior, e operacional, foi preenchida, sobretudo, *durante* a aula, ou logo após o final da atividade letiva, funcionando como uma espécie de diário de bordo orientado, onde procedemos às anotações dos comportamentos dos discentes rápida e eficazmente.

Consideramos a opção de manter na composição desta grelha apenas duas categorias associadas a três subcategorias, como a mais adequada, uma vez que o nosso objetivo era o preenchimento rápido e fiável dos acontecimentos da aula, não podendo desta forma ser nem muito extensa, nem muito complexa. Os parâmetros selecionados para a grelha acima proposta foram aqueles que, de uma forma geral, consideramos poder registrar de forma mais imediata durante a aula, e que agrupavam as subcategorias da grelha 1, tornando-a mais operacional, e com informação de conteúdo mais geral.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA 2

DATA:

AULA N.º

Indicadores	Registo
Capacidade de observação.	
Capacidade de análise, síntese e representação de objetos do mundo visível.	
Conhecimento e domínio das técnicas.	
Observações:	

CAPÍTULO 5: TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Conforme Quivy & Campenhoudt, (1995), «a análise das informações é a etapa que trata a informação obtida através da observação para a apresentar de forma a poder comparar os resultados observados com os esperados a partir da hipótese» (p. 238), as quais definimos no início deste estudo e apresentamos no capítulo anterior.

Os dados recolhidos por observação indireta, resultantes da avaliação dos dois questionários, prévio e posterior à unidade didática (pré e pós-MIP), serão apresentados no subcapítulo 5.1, numa primeira fase, de forma descritiva para cada uma das perguntas, teóricas e práticas, e ilustradas por gráficos (grupo 1, perguntas teóricas), seguidas da respetiva tabela de cotação, e, numa segunda fase, em três grelhas. A grelha n.º 1 exhibe a análise dos dados reunidos através do questionário aplicado *antes* da nossa intervenção pedagógica (pré-MIP), e classificados qualitativamente segundo cada uma das subcategorias já apresentadas. A grelha n.º 2 exhibe a análise dos dados reunidos através do questionário aplicado *depois* da nossa intervenção pedagógica (pós-MIP), e classificados qualitativamente segundo cada uma das subcategorias já apresentadas. Finalmente, uma grelha n.º 3 confronta os dados qualitativos apresentados nas grelhas n.º 1 e n.º 2, com os resultados quantitativos obtidos nos questionários, indicando se verificamos ou não evolução segundo os critérios desenhados.

Conforme Best (1996), e ainda que as alterações na forma de ver e desenhar dos alunos possa ter sido verificada, mas, algumas vezes, não possa ter sido medida, quantificada (p. 58), existiu, sempre, um «raciocínio interpretativo» (Best, 1996, p.60), ou seja, «embora, um trabalho possa estar aberto a várias interpretações, isto não empresta nenhuma defesa ao subjetivismo, uma vez que, para além de certos limites, um juízo não pode contar, de modo nenhum, como uma interpretação, precisamente *porque* não pode apoiar-se em razões. Isto é, pode haver, nalguns casos uma perspectiva de interpretação inteligível *indefinida*, mas não ilimitada: o sentido mesmo de “interpretação” requer limites» (Best, 1996, p. 61).

Consideramos os dados aqui apresentados como situações de validação do MIP, na medida em que os alunos ou adquiriram e desenvolveram, ou alteraram, as competências propostas.

5.1. Dados recolhidos por observação indireta

5.1.1. Questionário Pré-MIP

5.1.1.1. Análise descritiva

Grupo 1

Pergunta nº1 - Não sendo fácil apresentar uma definição para o desenho, uma vez que apresenta múltiplos sentidos, como já aclaramos no primeiro capítulo do enquadramento teórico, quando questionamos os alunos acerca deste conceito, as respostas dadas foram limitativas e pouco esclarecedoras. Dos onze alunos da turma, cinco dizem que o desenho é expressão e seis dizem que é representação. Um destes alunos diz que é representação no papel, não considerando ou limitando a possibilidade de existir desenho em qualquer outro suporte.

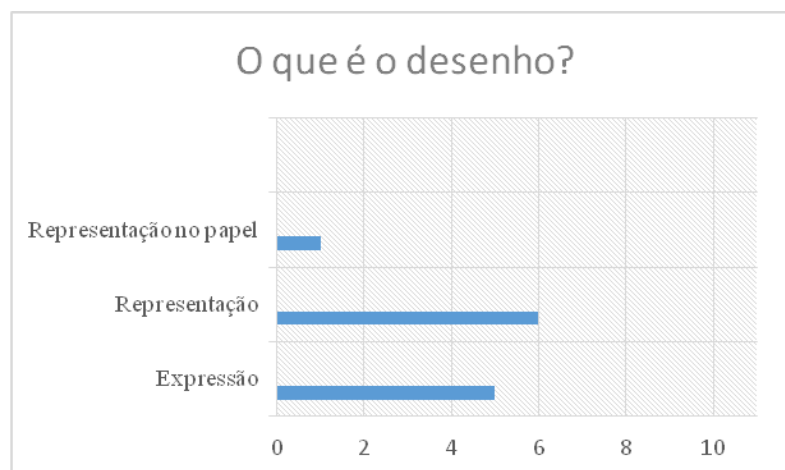


Gráfico 1: O que é o desenho?

Pergunta nº2 - Quando confrontados com a afirmação que o desenho é pensamento, os discentes, com a exceção de apenas um, discordam, considerando, no entanto, que é uma forma de comunicação, o que pressupõe, evidentemente, a materialização de um pensamento. «O desenho é (. . .) a estrutura construtiva da visibilidade desse pensamento» (Gonçalves, 2001, p. 172).



Gráfico 2: O desenho é ...

Pergunta nº3 - A questão do desenho ser uma capacidade inata ou ser uma competência possível de se aprender gerou alguma diversidade nas opiniões emitidas. Seis alunos consideram que a capacidade de desenhar é inata, contudo pode aperfeiçoar-se; quatro alunos pensam que nunca se aprende a desenhar mas a melhorar algumas técnicas; e, por fim, um aluno diz que só se aprende a desenhar quando se gosta e há empenho e recetividade. Deparamo-nos com um contrassenso, o grupo julga que não é possível aprender a desenhar mas admite a possibilidade de um aperfeiçoamento, logo, admite a possibilidade de uma aprendizagem.

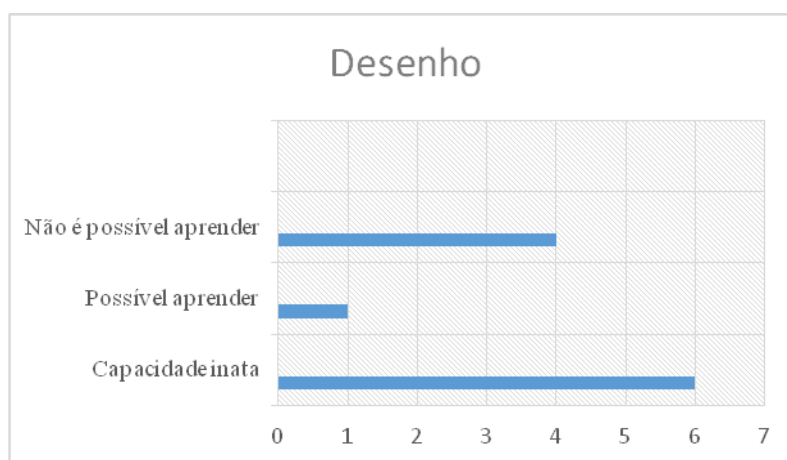


Gráfico 3: Desenho

Pergunta nº 4 - Perante a questão da possibilidade de aprender a ver e a existência de diferenças entre olhar e ver, os alunos apresentaram as seguintes respostas: um aluno disse que não é possível aprender a ver porque cada indivíduo vê apenas o que quer; uma aluna referiu que olhar pressupõe uma observação menos atenta e ver obriga a uma observação mais cuidada; os restantes nove alunos apresentaram respostas confusas e irrefletidas demonstrando não entender o significado dos conceitos em assunto.

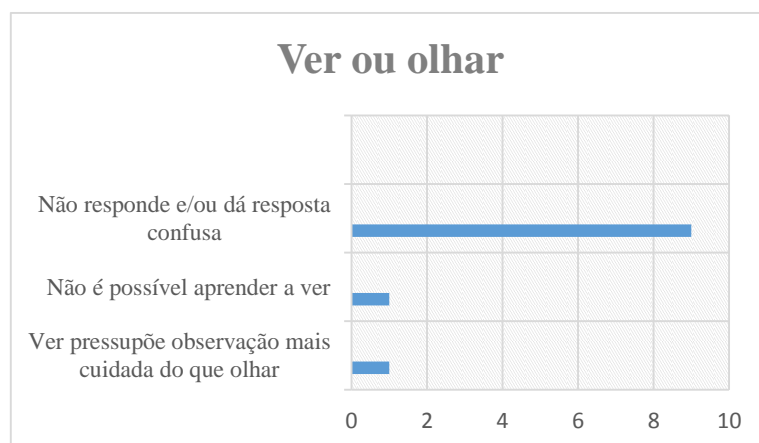


Gráfico 4: Ver ou olhar

Pergunta nº 5 - Quando perguntamos aos alunos se concordam com a afirmação que cada indivíduo vê o que sabe, uma aluna responde que cada indivíduo vê o que quer (afirmação que não se opõe à primeira, pois daquilo que sabe ver pode ainda restringir ao que quer ver, e que confirma o que anteriormente referimos sobre a nossa visão ser seletiva). Os restantes alunos não conseguiram emitir uma opinião clara sobre esta questão limitando-se a responder à segunda parte da mesma, apontando, todos os alunos, a experiência, a cultura, o meio e o pensamento como sendo os principais fatores que influenciam a percepção visual.

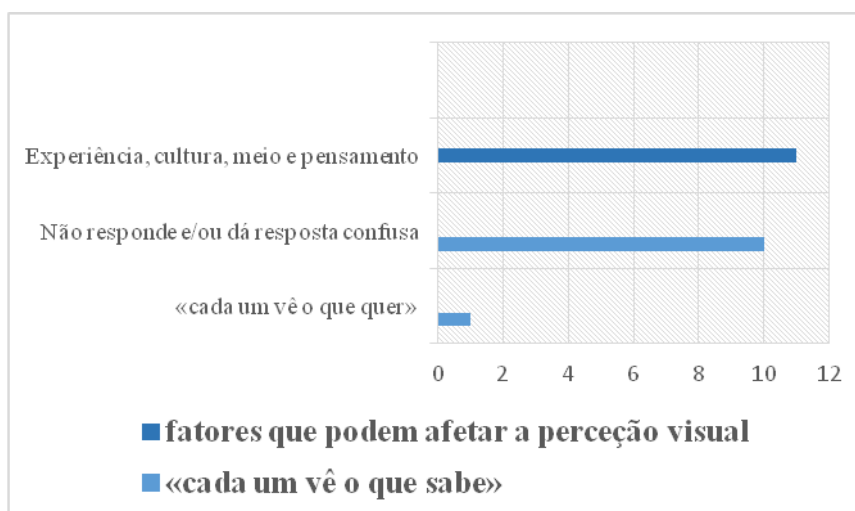


Gráfico 5: «Cada um vê o que sabe» / Fatores que podem afetar a percepção visual

Grupo 2

Exercício nº1- O exercício «Desenho cego de contornos» (p. 117), baseado no proposto pela autora Betty Edwards (2011) no seu livro «Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro», consistia em esboçar uma forma tridimensional, neste caso, uma cadeira, sem olhar para o papel e sem levantar a caneta estilográfica.

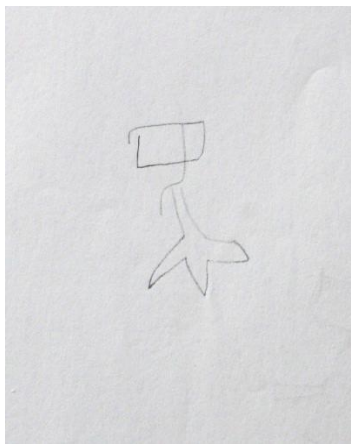
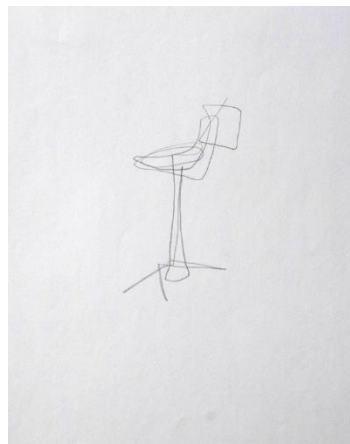

Os alunos observaram o objeto durante alguns segundos, e, seguidamente, iniciaram o exercício. À medida que desenhavam, com calma e intenção, teriam de imaginar que tocavam o perfil da cadeira, coordenando o movimento da caneta com o do olho, e relacionando a visão com o tato durante a representação de linhas de acordo com as reentrâncias e saliências da superfície do objeto observado.

O objetivo deste exercício foi desenvolver o olhar e a atenção, iludir o sistema de símbolos e ensinar uma técnica que permitisse ao aluno desenhar só o que realmente via e, naturalmente, libertar-se de uma expressão estereotipada. Também funciona como um «aquecimento» que dispõe a mente para uma observação correta. Conforme Cabezas (2011), «se pretende com ello “centrar la atención” en la información visual y apartar «toda la atención» del dibujo que podría «activar» el recuerdo de los viejos modelos simbólicos memorizados en la infancia (. . .)» (pp.143-144).

Durante a realização do exercício, a maioria dos discentes olhou para o desenho e, insatisfeitos com os resultados, porque não era um «bom desenho», segundo um aluno da turma, referiram a dificuldade em desenhar desta forma. Alguns discentes foram persistentes e iniciaram um novo esboço, com mais calma e atenção, outros renderam-se à frustração e ao medo de errar perante o desconhecido e a novidade e juntaram-se ao manifesto desagrado de um aluno que dizia: «assim não sei desenhar». É fundamental que, com a realização destes exercícios, os alunos verifiquem que a aprendizagem do desenho também se sustenta no trabalho de redundância e repetição, assim como nas dinâmicas de tentativa e erro, pois como refere Fadigas (2003) «o conhecimento acontece na repetição, a qual é, por sua vez, diferença» (p. 110).

A nossa intervenção relativamente à orientação da realização deste trabalho foi controlada, uma vez que não queríamos influenciar o mesmo. No entanto, na aula seguinte, a qual já explanamos no subcapítulo «Fases e procedimentos da intervenção pedagógica» do capítulo 3, foi-lhes explicado que, com o referido exercício, pretendíamos que vissem a configuração completa da cadeira e dessem a mesma importância a todos os detalhes, registando apenas as perceções sem a preocupação das

proporções estarem ou não corretas, pois «esta manera de dibujar produce com frequência proporciones deformadas y exageradas. No obstante, lo que se pretende no es la fidelidade del dibujo al original, sino evidenciar e expresar la percepción escrupulosa de líneas, formas y volúmenes» (Cabezas, 2011, p.144). Após a nossa explicação e o debate criado em torno deste assunto, a turma reconheceu a importância da realização do «desenho cego de contornos» e classificou-o como sendo uma experiência «nova e enriquecedora».

		
Desenho 1	Desenho 2	Desenho 3
<p>Imagens 13, 14 e 15: A configuração da cadeira é perceptível nos três desenhos, contudo o aluno que realizou o primeiro desenho levantou, visivelmente (linha interrompida em três pontos distintos), o material riscador da folha de trabalho, e muito provavelmente, nesses momentos, olhou para o registro do mesmo. Um outro aluno registou a forma da cadeira (desenho 2) num movimento rápido, mas expressivo, sendo visível a interrupção da linha no assento da cadeira; no desenho 3, o aluno, realizou um movimento muito controlado, sem interrupções no traço, e que resulta de uma observação atenta do registro, apenas, das suas percepções. Apesar de alguma contestação inicial, metade da turma conseguiu, seguindo todas as orientações dadas no enunciado do exercício, concretizá-lo com sucesso.</p>		

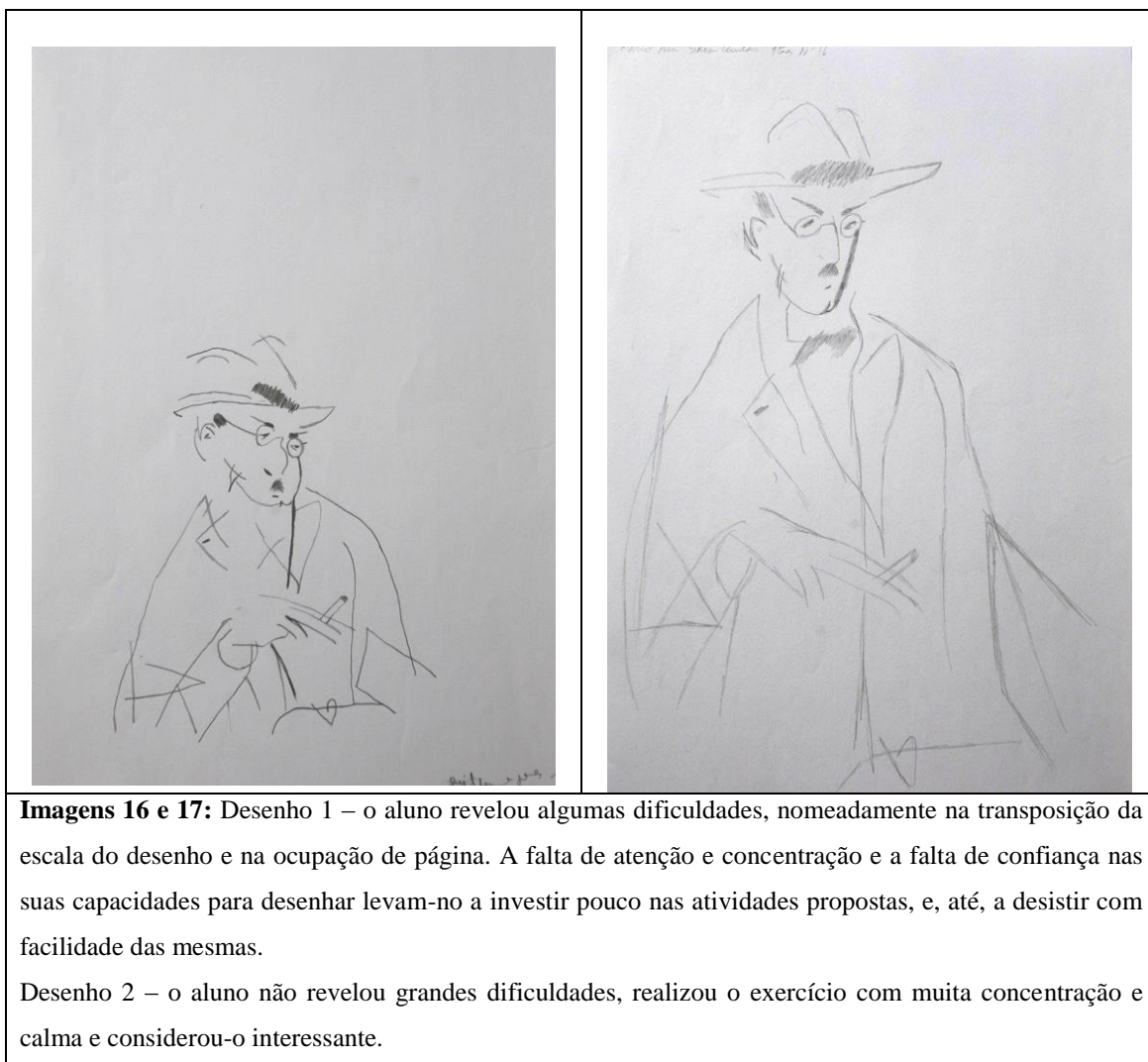
Exercício nº 2 - À semelhança do exercício anterior, o «Desenho invertido» (p. 85) foi adaptado do supramencionado livro da autora Betty Edwards.

Os discentes teriam que reproduzir um desenho do poeta Fernando Pessoa feito por Júlio Pomar, mas com uma particularidade, este processo seria feito com a imagem invertida. Assim, ao observarem os ângulos, as formas, as linhas de contorno, os espaços entre as linhas e a relação das linhas com os limites de papel, a tarefa da representação seria facilitada, pois a simples possibilidade de virar um desenho ao

contrário reconfigura a percepção visual e torna-a mais precisa. «Las cosas conocidas no parecen las mismas quando están invertidas» (Edwards, 2011, p.83), e sendo mais difícil reconhecer e nomear as coisas torna-se menos provável o recurso a uma expressão gráfica estereotipada.

Com esta experiência a turma deveria apurar que o (re)conhecimento visual condiciona a representação, mas, também, que através de alguns procedimentos podemos potenciar uma percepção mais correta.

Os alunos, de uma forma geral, gostaram dos resultados porque conseguiram «desenhar bem» (expressão utilizada por uma aluna que ficou surpresa com o produto do seu trabalho, e que dizia insistentemente que não sabia desenhar).







Exercício nº 3 - O «desenho de memória – autorretrato» (p. 45) também foi baseado no proposto pela autora Betty Edwards, para a qual «la información visual que recibimos del mundo real es rica, compleja y distinta para cada cosa que vemos, [mas que] la memoria visual simplifica, generaliza y por fuerza abrevia (. . .)» (Edwards, 2011, p.45), resultando, por vezes, numa expressão impessoal e desprovida de sentido.

O objetivo deste exercício foi sensibilizar e consciencializar os alunos para o facto de que ao desenharem, de memória ou não, recorrendo a um sistema de símbolos repetidos e memorizados desde a infância estão a empobrecer a expressão pessoal durante o ato de desenhar. Neste caso em particular, «(. . .) dibujar a una persona de memoria [os próprios] hace aflorar una serie de símbolos memorizados que practicó una y otra vez de pequeño» (Edwards, 2011, p.45).

Na aula que procedemos à análise de comparação e debate dos resultados alcançados nesta proposta de trabalho, os alunos puderam confirmar a premissa supracitada, pois todos os desenhos apresentavam formas similares, principalmente, na representação dos olhos, do nariz e da boca, bem como a evidência de uma mão predominantemente controlada pelo sistema de símbolos. Uma aluna escreveu na folha de desenho «não sei desenhar retratos» e mais de metade do grupo disse que não gostava desta atividade. Mas, quando um aluno afirma que não gosta de um determinado exercício, pode, apenas, tratar-se de uma reação defensiva perante o confronto com as suas fragilidades. Esta é uma atitude muito comum e que revela claramente o medo de falhar, da frustração, e na qual o professor tem que interferir ensinando o aluno a lidar com emoções negativas e estimulando-o para a superação de novos desafios.

Desta série de exercícios, o desenho do autorretrato foi aquele que apresentou de forma mais notória um grafismo estereotipado, conseqüente de uma visão viciada e da ausência de capacidade de perceber relações.

	
Desenho 1	Desenho 2
	
Desenho 3	Desenho 4
<p>Imagens 18, 19, 20 e 21: Todos os alunos desenharam a linha média dos olhos a $\frac{1}{3}$ do crânio, quando deveria ser representada, sensivelmente, a meio. Isto acontece porque não sabem ver o todo, ou seja, valorizam algumas partes em detrimento de outras, como por exemplo, atribuem menos importância à parte superior da cabeça e dos cabelos do que aos olhos, nariz e boca. É fundamental estabelecer relações de tamanho entre as partes utilizando o lápis não apenas como meio de registo mas também como instrumento de medida e, ainda, estruturar e desenhar eixos para que exista proporção e equilíbrio do todo (e que não existe em nenhum dos trabalhos realizados). As desproporções devem ser uma decisão e não um erro, como ocorre, por exemplo, nas obras de artistas plásticos como Mondigliani ou Picasso. É, por isso, primordial, e como já tivemos a oportunidade de referir, que o ensino do desenho seja propedêutico, para mais tarde, em consciência, o desenvolver com autonomia e originalidade.</p> <p>No desenho número 4, o aluno representou a orelha esquerda (no desenho do lado direito) a $\frac{3}{4}$, no entanto, o rosto está de frente. Mais uma vez, concluímos que existem claramente erros de percepção que, por sua vez, deram origem a erros de representação.</p>	

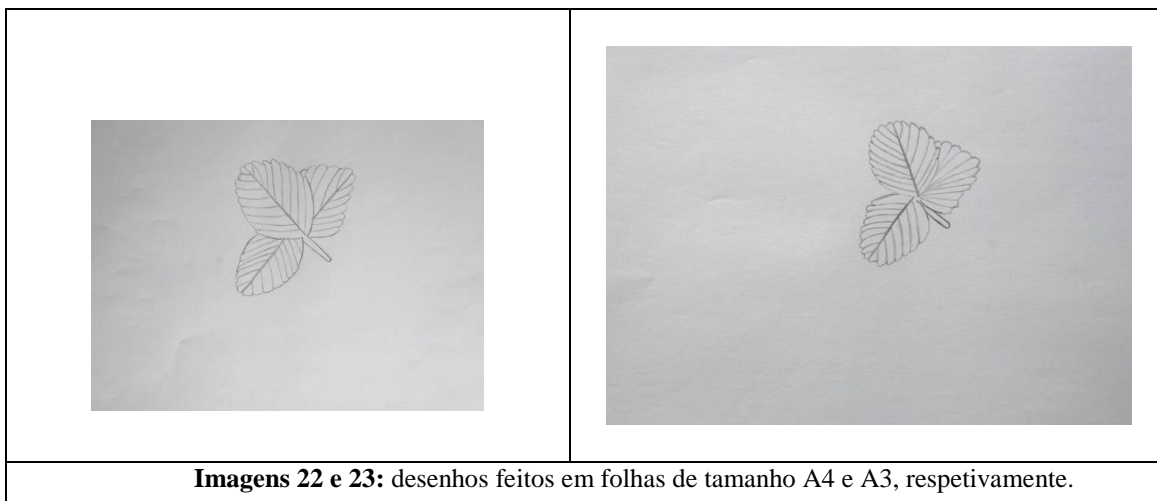
Exercício nº 4 - Como temos vindo a referir, e conforme Betty Edwards, o processo do desenho está intimamente ligado à forma de ver, assim, consideramos para o último exercício desta proposta de trabalho um «desenho de observação».

Além de treinar a observação, teve como objetivo confrontar os alunos com o problema da escala de representação, uma vez que a aquisição de consciência da mesma é uma das primeiras condições básicas para a representação. Para isso, solicitamos aos discentes para desenharem à vista, o mesmo objeto (formas naturais – folhas de plantas), do mesmo ponto de vista, em duas folhas de papel do mesmo formato, mas de tamanhos diferentes (A4 e A3). Esta orientação deveria implicar a mudança de escala de representação daquele objeto, mas à parte da questão colocada pelos alunos sobre a pertinência de realizar o mesmo desenho duas vezes, verificamos que, independentemente do tamanho do suporte, a escala dos desenhos é exatamente a mesma (imagens 22 e 23).

Na aula de reflexão sobre os resultados obtidos nesta proposta de trabalho (2ª aula), os alunos, ao mesmo tempo que adquiriram consciência que a escala não foi uma preocupação, perceberam que esta nunca deve ser o resultado de uma casualidade ou a falta de capacidade de dominar esta condição básica da representação, mas que pode, pelo contrário, ser uma decisão intencional.

Uma vez que enquadrar e ocupar corretamente a página, apesar de haver essa preocupação por parte de alguns alunos, se revelou uma dificuldade, durante a nossa intervenção pedagógica, foi necessário dar orientações e ensinar procedimentos que ajudaram não só a ver com alguma segurança, a medir e a relacionar, como também auxiliaram no processo de transposição das relações visualizadas para o suporte do desenho.

Da análise dos resultados destes exercícios concluímos que quando os alunos desenham recorrem a um sistema de símbolos repetidos e memorizados desde a sua infância. Fruto de uma observação pouco atenta, «epidérmica», e de um modo de ver «viciado» o resultado é um grafismo pobre, estereotipado e impessoal. Os discentes representam o que conhecem e não o que veem. Alguns alunos também revelaram dificuldades ao nível do domínio dos materiais e técnicas.



Imagens 22 e 23: desenhos feitos em folhas de tamanho A4 e A3, respetivamente.

5.1.1.2. Grelha de notação do questionário pré-MIP

Grelha de notação do pré-MIP												
QUESTÃO N°	GRUPO I						GRUPO II					TOTAL
	1	2	3	4	5	SUBTOTAL	6	7	8	9	SUBTOTAL	
COTAÇÃO	12	14	14	14	16	70	20	40	20	50	130	200
N°												
11	6	6	7	5	8	32	8	21	7	20	56	88
12	7	6	8	6	8	35	11	27	10	23	71	106
13	6	6	11	6	8	37	10	26	8	25	69	106
14	7	8	10	6	11	42	12	29	9	25	75	117
16	7	7	9		8	31	14	30	11	32	87	118
17	6	6	8	9	8	37	13	24	8	23	68	105
18	7	7	10	6	8	38	13	27	10	25	75	113
19	6	6	7	6	8	33	12	24	8	25	69	102
20	6	6	7	6	8	33	14	25	8	23	70	103
21	7	7,5	7	6	9	36,5	11	27	9	26	73	109,5
22	6	2	7	5	8	28	8	23	7	20	58	86

Quadro 5: Na linha “cotação” aparece a valoração atribuída a cada pergunta de cada grupo (sobre um total de 20 valores, convertidos em 200) do questionário. A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicado o número do aluno da turma (2º turno).

5.1.2. Questionário Pós-MIP

Como já referido, as perguntas enunciadas no questionário pós-MIP são decorrentes das do questionário pré-MIP, com o propósito de mobilizar os mesmos saberes e verificar a aquisição, desenvolvimento ou alteração na forma de ver e representar, segundo os mesmos indicadores. Consideramos, no entanto, mais pertinente, enriquecedor e igualmente válido proporcionar aos discentes outras experiências, em vez de repetirem o mesmo exercício.

5.1.2.1. Análise descritiva

Grupo 1

Pergunta nº 1 – Todos os alunos responderam afirmativamente à questão da aprendizagem do desenho baseada na observação, justificando que o facto de terem o objeto à vista permite uma maior correção na representação do mesmo.



Gráfico 6: A aprendizagem do desenho deve basear-se na observação

Pergunta nº 2 – Também nesta questão as respostas foram consensuais, e os discentes, após a nossa intervenção pedagógica, entenderam que, num primeiro momento, é necessário aprender a ver, melhorar a acuidade visual, para aprender a desenhar, uma vez que comprovaram que quando vêm minuciosamente percebem o objeto e, naturalmente, representam-no corretamente.

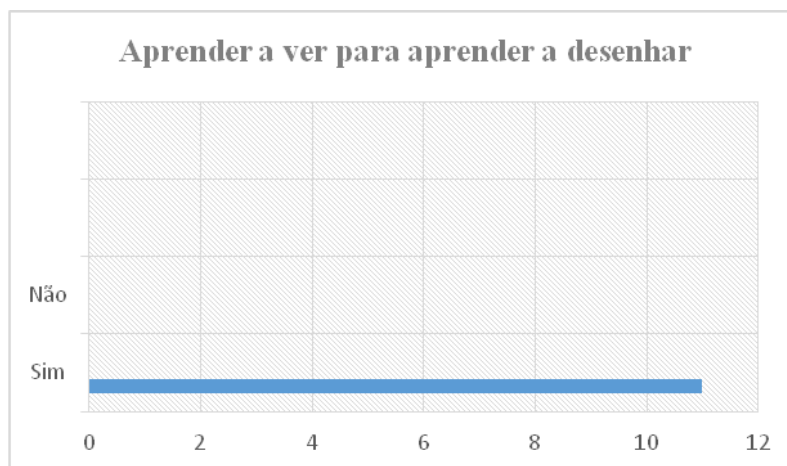


Gráfico 7: Aprender a ver para aprender a desenhar

Pergunta nº 3 – Quando confrontados com a afirmação «o desenho ensina a ver além do imediato», oito alunos referiram que durante o ato de desenhar o grau de concentração é elevado e, por isso, vêm pormenores que, perante um olhar mais distraído e fugaz, não perceberiam; dois alunos disseram que quando desenhavam, a proximidade física com o objeto aumenta, logo eleva a percepção que têm do mesmo; um aluno, apesar de não comentar concretamente a afirmação supracitada, respondeu, contrapondo com outra igualmente válida, que o desenho permite ver melhor o imediato.

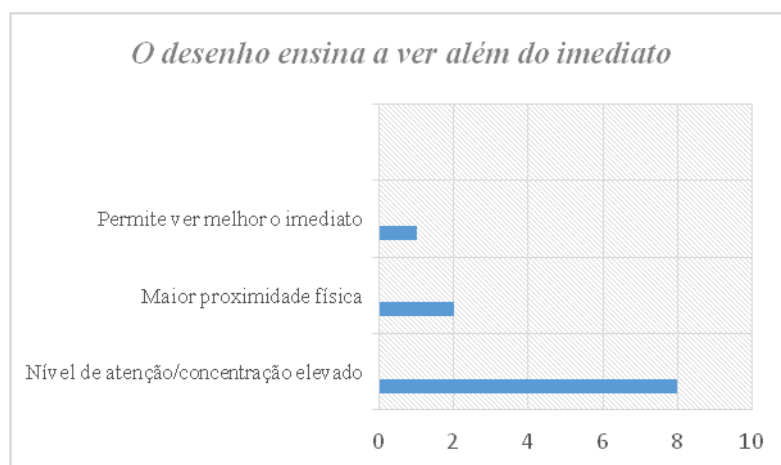


Gráfico 8: O desenho ensina a ver além do imediato

Pergunta nº 4 – Todos os discentes concordaram com a afirmação mencionada nesta questão, referindo que o sistema de símbolos memorizados e repetidos durante a infância impedem a correta percepção e representação do mundo visível.

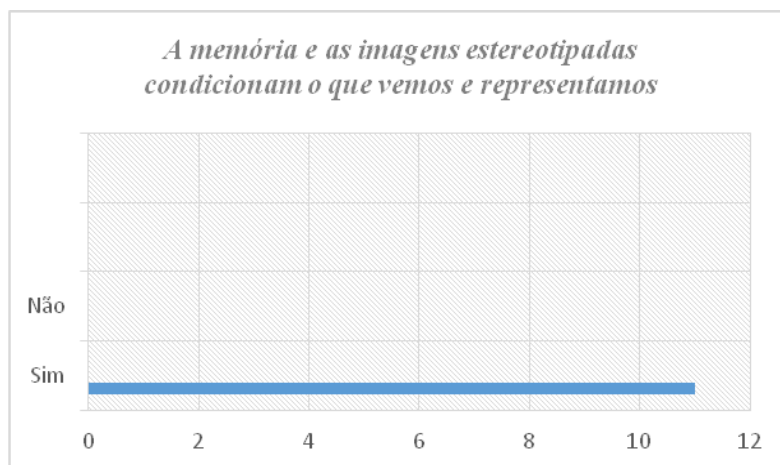


Gráfico 9: A memória e as imagens estereotipadas condicionam o que vemos e representamos

Pergunta nº 5 – Os alunos mencionaram que os exercícios realizados durante a nossa intervenção pedagógica contribuíram, significativamente, para a consciencialização da importância e potencialidade da utilização de todos os sentidos na aprendizagem do desenho. Dois alunos ainda consideraram que aprender a desenhar com o auxílio de outros sentidos, para além da visão, é mais estimulante.

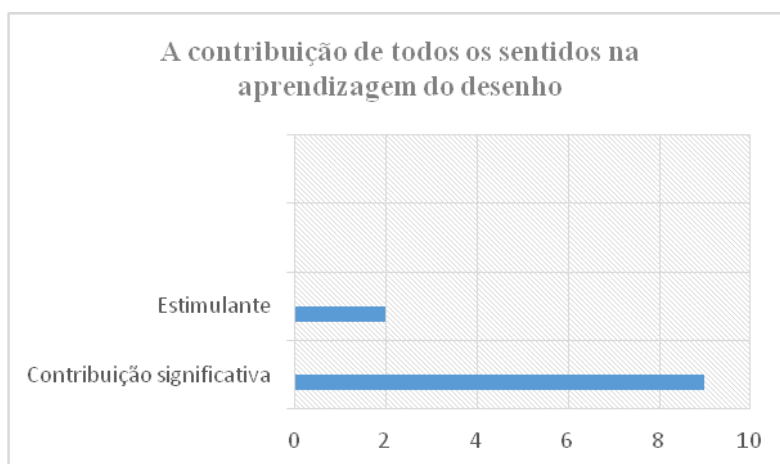


Gráfico 10: A contribuição de todos os sentidos na aprendizagem do desenho

Grupo 2

Exercício nº 1 – À semelhança do exercício n.º 1 do pré- MIP, e com o mesmo objetivo, desenvolver atenção e a percepção através do reconhecimento tátil, bem como, a capacidade de representação ultrapassando preconceitos e estereótipos, solicitamos aos alunos que desenhassem um objeto sem o verem, e que iriam (re)conhecer através do toque.

Explicamos aos discentes que cada um deles iria colocar a mão, durante, aproximadamente, três minutos, dentro de um saco preto e explorar a forma do objeto que aí se encontrava (colocado anteriormente pela docente) para depois a desenharem. Os objetos eram todos diferentes, não existindo, assim, a possibilidade de copiarem ou influenciarem as percepções individuais de cada um.

O caráter lúdico da atividade, bem como o facto de nunca terem explorado o desenho através do tato, contribuíram para o interesse e empenho geral do grupo que, por sua vez, conduziram a resultados muito satisfatórios. Alguns alunos surpreenderam-nos e surpreenderam-se com o produto final alcançado, razão pela qual consideramos que fizeram a associação entre a construção mental do desenho, da ideia que têm das coisas, e a construção da linguagem gráfica.

Comparando os resultados obtidos no exercício precedente deste, e proposto no pré-MIP, verificamos uma evolução, de todos os alunos, ao nível da representação gráfica e técnica significativamente positiva. Julgamos que este progresso terá sido consequência da recusa ao recurso do sistema de símbolos memorizados durante a infância, mas, sobretudo, à alteração na forma de ver. Para a concretização desta aprendizagem, como refere Nogueira (2001), é importante «toda uma estratégia, toda uma programação do ensino do desenho, dos primeiros exercícios específicos, [e que] deve contemplar a junção da vista ao tacto» (p. 69).

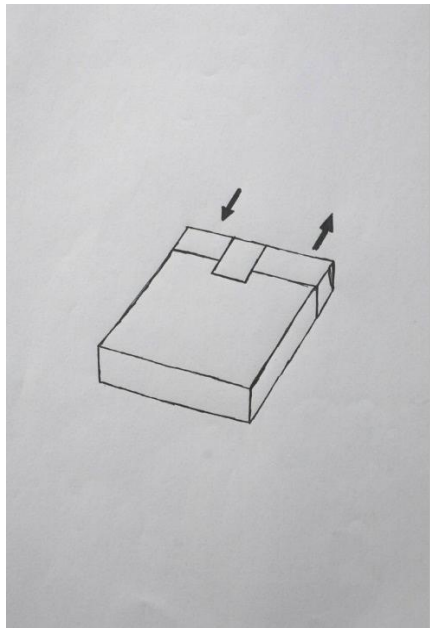


Imagem 24: O aluno compreendeu o objeto pelo tato e representou-o de forma muito objetiva, utilizando duas setas, em sentidos contrários, para indicar que a caixa abria e fechava

Exercício nº 2 – «Imagem reversível»: consistiu em completar o segundo perfil de um rosto que deu origem a uma taça simétrica ao centro. Este exercício foi baseado no «Copa y Caras» (p. 78) proposto no livro «Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro», da autora Betty Edwards (2011).

Foi solicitado aos alunos que, do lado esquerdo de uma folha de papel de tamanho A4 (lado direito para canhotos), na horizontal, desenhassem o perfil de um rosto virado para a direita (esquerda para canhotos) e representassem duas linhas horizontais, uma paralela ao limite superior da folha e a outra ao limite inferior. Só depois, deveriam completar o perfil oposto, desenhando de cima para baixo, para obterem uma simetria e a taça ao centro. Este exercício é uma ilusão ótica que permite ver uma taça ou dois rostos de perfil simétricos, e à semelhança do proposto no pré-MIP, o objetivo foi proporcionar ao grupo uma experiência que lhes permitisse ver de outra forma e verificar que a percepção pessoal e o reconhecimento visual condicionam a representação, mas para que, também, «(. . .) aprenda a observar cómo soluciona los problemas que se le presentan» (Edwards, 2011, p. 79).

Ao contrário do desenho do primeiro perfil, que traçaram com relativa facilidade e rapidez porque recorreram à memória de uma forma simbólica, logo reconhecível e nomeável, a turma referiu que sentiu alguma dificuldade na representação simétrica do

segundo perfil. No entanto, os alunos que procuraram um processo diferente (uma solução diferente) para desenharem o perfil e começaram a observar os ângulos, as formas, as linhas de contorno, os espaços entre as linhas e a relação das linhas com os limites de papel (tarefa do hemisfério direito, que é visual, espacial, perceptivo) em vez de nomearem as formas: nariz, boca, olhos (tarefa do hemisfério esquerdo, que é verbal e analítico), viram a tarefa facilitada.

E como refere Edwards (2011), «(. . .) esa habilidade para ver las cosas de forma diferente tiene muchas utilidades en la vida que nada tienen que ver con el dibujo. Entre ellas, la no poco importante resolución de los problemas creativos» (p. 83).

Da análise do produto de cada aluno, concluímos que todos, com maior ou menor facilidade traçaram um segundo perfil simétrico ao primeiro, seguindo as orientações dadas no enunciado, o que revela uma alteração na forma de ver e criatividade na capacidade de solucionar problemas.

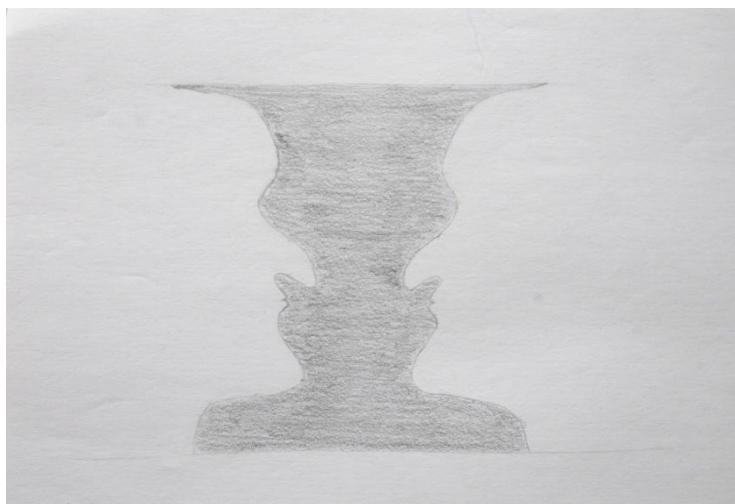


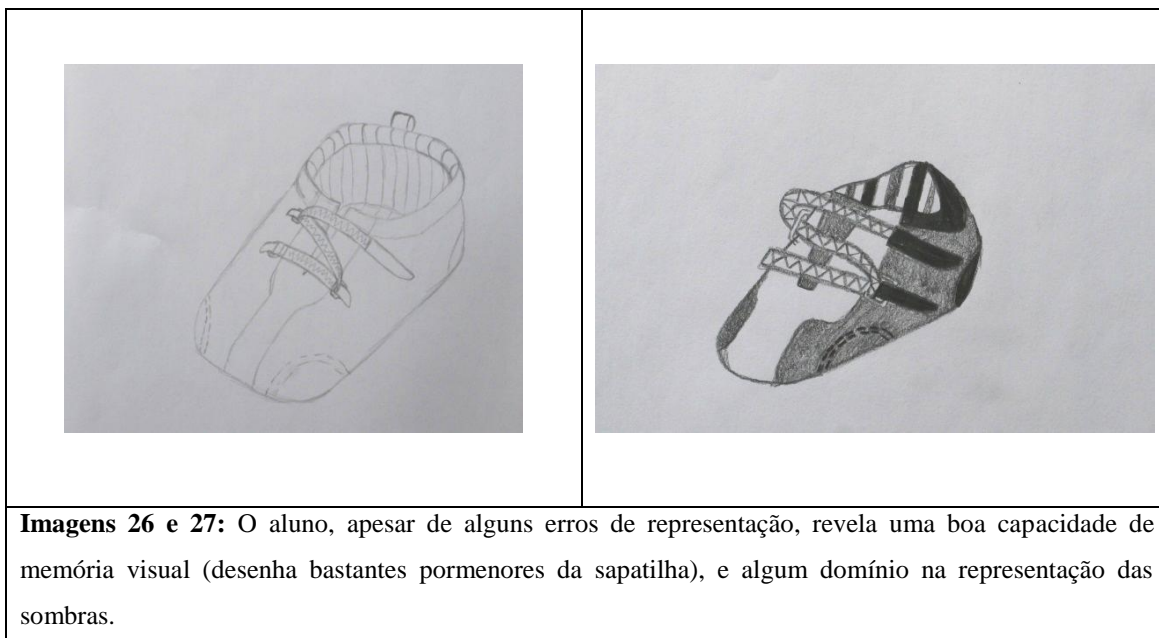
Imagem 25: focando os espaços brancos percebemos dois rostos de perfil, simétricos; focando o espaço sombreado percebemos uma taça (cálice).

Exercício nº 3 – O «desenho de memória de uma sapatilha», precedente do exercício «desenho de memória – autorretrato» proposto no pré-MIP, pretendeu de forma análoga ao primeiro alcançar o mesmo objetivo: consciencializar os discentes para o facto de os estereótipos empobrecerem e impessoalizarem a expressão gráfica, e alertar para a necessidade de os abandonarem através de uma prática de representação constante e de uma observação meticulosa.

Foi solicitado aos alunos que durante cinco minutos fizessem uma observação exaustiva das formas, das proporções e da incidência da luz de uma sapatilha, escolhida previamente pela professora. De seguida, foi retirada a sapatilha e o grupo iniciou o exercício numa folha de papel de tamanho A4, com o auxílio de lápis de grafite de diferentes durezas.

Durante o decorrer do mesmo, alguns alunos comentavam entre eles o facto de já se terem esquecido da forma da sua sapatilha, «professora, já não me lembro de determinados pormenores da sapatilha», contudo, conseguiram captar as formas e a estrutura essenciais obedecendo às proporções, ao enquadramento na folha e à correta gradação do claro-escuro. Como já referimos, é importante, numa fase inicial da aprendizagem do desenho, aprofundar técnicas de construção, conseguindo deste modo reforçar a capacidade de observação e representação, e, posteriormente, desenvolver a capacidade de imaginação e invenção.

Como sabemos, o desenho analítico de observação exige um elevado grau de concentração e uma perceção visual apurada, e através da realização deste exercício conseguimos verificar que, de uma forma geral, a turma evoluiu relativamente a estes dois critérios.



Exercício nº 4 – O último exercício desta proposta de trabalho consistiu em desenhar uma composição de objetos criada por nós. Em conformidade com o exercício número quatro do pré-MIP, este pretendeu, mais uma vez, confrontar os alunos com o problema da escala de representação e mobilizar conceitos igualmente importantes para o desenho de observação, como por exemplo, o enquadramento, a proporção, as luzes e sombras, a perspetiva e a cor.

Os discentes iniciaram a representação da composição com segurança e aplicando corretamente os saberes adquiridos sobre o desenho de observação durante a nossa intervenção pedagógica.

Numa primeira fase, esquematizaram o desenho: enquadraram e ocuparam a totalidade da folha de papel, reduziram as formas à sua estrutura, utilizaram o lápis como instrumento de medida e verificador de horizontais, verticais e ângulos, observaram as dimensões e inclinações das linhas de contorno e relacionaram as alturas e as larguras para obter a proporção. A utilização destes procedimentos ajudou a ativar a perceção visual e a representar a composição com correção, pois, segundo Molina (2011), «la idea de esquema y comprensión está sempre en el origen del conocimiento de las cosa, es el mecanismo desde el que ordenamos y jerarquizamos lo observado» (p. 33). Numa segunda fase, os alunos finalizaram o desenho trabalhando as luzes e as sombras e a cor.

Os discentes apuraram a importância dos valores de claro-escuro na representação do volume e na exploração da cor através de misturas óticas (que se obtêm por sobreposição, transparência e justaposição) proporcionadas pelo lápis de cor. Este tipo de desenho permitiu-lhes, ainda, questionar representações e desmontar preconceitos através do confronto do olhar, da observação do visível, com as associações que se fazem, frequentemente, entre cores e realidades. Como referimos no nosso enquadramento teórico, «(. . .) a gente já não vê a cor do mar, porque sabe que o mar é azul (. . .) (Lopes *apud* Fadigas, 2002, p. 191), mas aprendendo a observar verificamos que a água pode apresentar várias tonalidades de azul, verde ou até cinzento.

O grupo, de uma forma geral, ficou surpreendido com os resultados alcançados. A concretização destas aprendizagens (ver, esquematizar, medir, relacionar) afastou-nos da premissa que verificamos antes da nossa intervenção pedagógica: os discentes «(. . .) no vem lo que tienen delante, es decir, no perciben del modo especial que se requiere para dibujar, sino que toman nota de lo que hay allí y rapidamente traducen la

percepción a palabras y símbolos, basándose sobre todo en el sistema de símbolos que desarrollaron en la infancia y en lo que saben acerca del objeto percibido» (Edwards, 2011, pp. 109-110).

Ainda que alguns alunos tenham manifestado determinadas dificuldades que consideramos normais, pois aprender a desenhar é um processo sistemático, cumulativo e evolutivo, a evolução na representação da composição de objetos foi notória.

Contrariamente ao sucedido no primeiro questionário, os discentes demonstraram mais segurança, empenho e motivação durante a execução da tarefa, sendo, apenas, solicitados para responder a questões e dúvidas de interpretação e compreensão de vocabulário, geral e específico da disciplina, no qual continuaram a apresentar algumas lacunas.

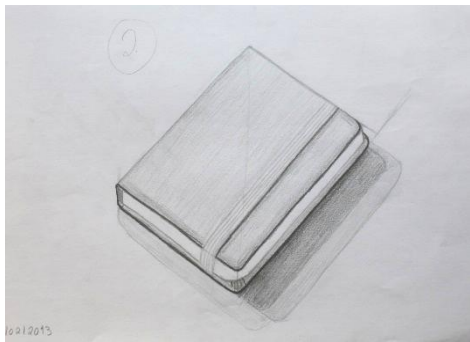
A prática regular e sistemática da reflexão coletiva implementada em todas as aulas produziu resultados muito satisfatórios nas respostas dadas no 1º grupo. Os discentes, emitiram juízos críticos e reflexivos de elevada pertinência sobre os temas argumentados. No 2º grupo, os resultados, de uma forma geral, foram igualmente surpreendentes.

Finalmente, consideramos que não é possível progredir na aprendizagem do desenho sem enfrentar as dificuldades e frustrações que surgem, mas quando o aluno experiencia um sentimento de satisfação, ao perceber que é capaz de corresponder às metas propostas, sente-se estimulado para os desafios seguintes e aprende.

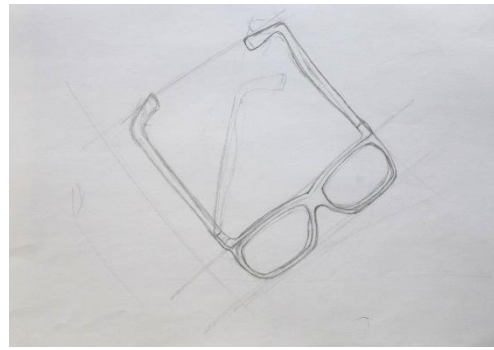
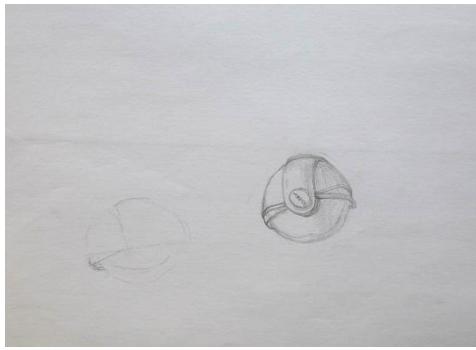
De facto, as emoções pautam o trabalho dos alunos, e a estranheza e o medo de errar sentidos e manifestados pelos exercícios propostos no inquérito anterior transformavam-se, agora, em desafio, motivação, entusiasmo e satisfação.



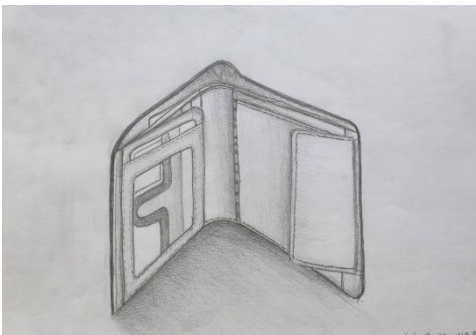
Imagens 28, 29 e 30: desenhos de observação que demonstram, ainda que com alguns erros de representação (desproporção), o processo evolutivo dos mesmos, desde a esquematização ao tratamento das luzes/sombras.



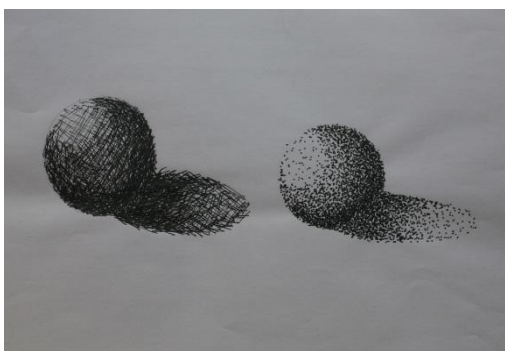
Imagens 31 e 32: desenhos de observação que evidenciam uma grande evolução ao nível da representação das sombras, volume, proporção, enquadramento, ocupação de página e profundidade.



Imagens 33 e 34: esboços de objetos onde são visíveis as linhas de estruturação do desenho.



Imagens 35 e 36: desenhos de observação realizados pelos alunos que revelam uma evidente evolução ao nível da representação.



Imagens 37 e 38: caracterização da superfície da esfera com as técnicas da linha cruzada, pontilhado e garatuja, respetivamente.

5.1.2.2. Grelha de notação do questionário pós-MIP

Grelha de notação do pós-MIP												
QUESTÃO Nº	GRUPO I						GRUPO II					TOTAL
	1	2	3	4	5	SUBTOTAL	6	7	8	9	SUBTOTAL	
COTAÇÃO	12	14	14	14	16	70	20	40	20	50	130	200
Nº												
11	8	10	11	10	8	47	12	21	10	28	71	118
12	8	7	7	10	8	40	14	27	15	31	87	127
13	9	10	10	7	12	48	19	24	17	30	90	138
14	10	11	11	11	12	55	14	31	13	31	89	144
16	11	11	12	9	11	54	17	28	18	32	95	149
17	9	12	11	11	10	53	16	35	16	36	103	156
18	8	12	10	10	14	54	15	30	16	32	93	147
19	8	8	9	11	14	50	15	26	14	31	86	136
20	8	12	10	10	15	55	15	29	16	32	92	147
21	11	13	13	11	12	60	13	30	17	35	95	155
22	6	7	7	8	9	37	11	23	13	27	74	111

Quadro 6: Na linha “cotação” aparece a valoração atribuída a cada pergunta de cada grupo (sobre um total de 20 valores, convertidos para 200) do questionário. A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicado o número do aluno da turma (2º turno).

5.2. Grelhas de análise de dados

De seguida apresentamos a totalidade dos dados em duas grelhas (nº 1 e nº 2), uma para os resultados *antes* e outra para os resultados *depois* da nossa intervenção pedagógica.

Adicionamos uma terceira grelha (nº 3) onde fazemos a comparação dos dados das duas anteriores e apresentamos a evolução ou não evolução dos alunos em cada um dos indicadores.

Os dados apresentados nas grelhas foram recolhidos por observação direta (confirmados pela parte gráfica dos trabalhos dos alunos) e por observação indireta (questionários pré e pós MIP).

5.2.1. Grelha de análise de dados n.º 1: ANTES DA APLICAÇÃO DA MIP

(dados recolhidos por observação direta - confirmados pela parte gráfica, e por observação indireta - questionário pré-MIP)

CATEGORIAS		1.PERCEÇÃO/VISÃO					2.REPRESENTAÇÃO							3.CRIATIVIDADE/ IMAGINAÇÃO			4. ATENÇÃO/ CONCENTRAÇÃO	
SUBCATEGORIAS		a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção.	b) Compreende os mecanismos da percepção.	c) Distingue o ato de olhar do ato de ver.	d) Compreende que para desenhar é essencial educar a visão.	e) Altera a forma de ver.	a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da representação gráfica/plástica.	b) Evidencia domínio na representação da imagem mental.	c) Demonstra domínio da técnica e utiliza-a de forma expressiva e pessoal.	d) Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala.	e) Revela capacidade de análise, síntese e representação de objetos do mundo visível.	f) Traduz graficamente o que observa.	g) Altera a forma de desenhar (apresenta progressivamente uma representação menos estereotipada).	a) Revela flexibilidade de pensamento e originalidade na procura e diversificação de processos, métodos e soluções conducentes a uma expressividade gráfica personalizada.	b) Revela, progressivamente, a ausência de uma expressão estereotipada introduzindo elementos de originalidade.	c) Reelabora de maneira criativa as produções gráficas.	a) Revela capacidade de memória visual.	b) Remove os estereótipos através da observação deliberada e autónoma.
N.º ALUNO	11	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	S	N	N	N	N	P	N
	12	A	P	S	S	N	A	P	P	N	P	S	N	P	N	P	P	N
	13	A	P	S	S	N	A	P	P	N	P	S	N	P	N	P	P	N
	14	A	A	S	S	P	A	A	A	P	P	S	N	A	N	P	P	N
	16	A	A	S	S	P	A	A	A	A	P	S	N	A	N	P	A	N
	17	A	P	S	S	N	A	P	P	P	P	S	N	P	N	P	P	N
	18	A	A	S	S	P	A	A	A	P	P	S	N	A	N	P	A	N
	19	A	P	S	S	N	A	P	P	P	P	S	N	P	N	P	P	N
	20	A	P	S	S	N	A	P	P	P	P	S	N	P	N	P	A	N
	21	A	A	S	S	P	A	A	A	P	P	S	N	A	N	P	A	N
22	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	S	N	N	N	N	P	N	

Legenda: N- NÃO; P- POUCO; A- ALGUM; S- SIM; M- MUITO

5.2.2. Grelha de análise de dados n.º 2: DEPOIS DA APLICAÇÃO DO PÓS- MIP

(dados recolhidos por observação direta - confirmados pela parte gráfica, e por observação indireta - questionário pós-MIP)

Legenda: **N- NÃO;** **P- POUCO;** **A- ALGUM;** **S- SIM;** **M- MUITO**

CATEGORIAS	1.PERCEÇÃO/VISÃO					2.REPRESENTAÇÃO								3.CRIATIVIDADE/ IMAGINAÇÃO			4. ATENÇÃO/ CONCENTRAÇÃO			
	SUBCATEGORIAS	a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da percepção.	b) Compreende os mecanismos da percepção.	c) Distingue o ato de olhar do ato de ver.	d) Compreende que para desenhar é essencial educar a visão.	e) Altera a forma de ver.	a) Reconhece com clareza as condicionantes psicofisiológicas da representação gráfica/plástica.	b) Evidencia domínio na representação da imagem mental.	c) Demonstra domínio da técnica e utiliza-a de forma expressiva e pessoal.	d) Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição, tais como: enquadramento, ocupação de página e escala.	e) Revela capacidade de análise, síntese e representação de objetos do mundo visível.	f) Traduz graficamente o que observa.	g) Altera a forma de desenhar (apresenta progressivamente uma representação menos estereotipada).	a) Revela flexibilidade de pensamento e originalidade na procura e diversificação de processos, métodos e soluções conducentes a uma expressividade gráfica personalizada.	b) Revela, progressivamente, a ausência de uma expressão estereotipada introduzindo elementos de originalidade.	c) Reelabora de maneira criativa as produções gráficas.	a) Revela capacidade de memória visual.	b) Remove os estereótipos através da observação deliberada e autónoma.		
N.º ALUNO	11	S	S	S	S	S	S	A	A	S	S	S	S	P	S	A	A	P		
	12	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S	A	S		
	13	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S		
	14	S	S	S	S	M	S	S	S	M	M	S	S	S	S	S	S	S	M	
	16	S	S	S	S	M	S	S	S	M	M	S	S	S	S	S	S	S	M	
	17	S	S	S	S	M	S	M	M	M	M	S	M	M	M	M	M	S	M	
	18	S	S	S	S	M	S	S	S	M	M	S	S	S	S	S	S	S	M	
	19	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	
	20	S	S	S	S	M	S	S	S	M	M	S	S	S	S	S	S	S	S	M
	21	S	S	S	S	M	S	M	M	M	M	S	M	M	M	M	M	S	M	
	22	S	S	S	S	S	S	A	P	S	S	S	S	S	P	P	P	A	P	

5.2.3. Grelha de análise de dados n.º 3: Evolução/Não Evolução
(grelha decorrente de dados registados por observação direta e indireta (grelhas n.º1 e n.º2))

ONDA N.º	ANTES DA MIP					DEPOIS DA MIP					O ALUNO EVOLUIU/ MANTEVE/ NÃO EVOLUIU
	COMPETÊNCIAS-CHAVE										
	1.PERCEÇÃO/ VISÃO	2.REPRESENTAÇÃO	3.CRIATIVIDADE/ IMAGINAÇÃO	4.ATENÇÃO/ CONCENTRAÇÃO	QUEST. PRÉ-MIP %	1.PERCEÇÃO VISÃO	2.REPRESENTAÇÃO	3.CRIATIVIDADE/ IMAGINAÇÃO	4.ATENÇÃO/ CONCENTRAÇÃO	QUEST. PÓS-MIP %	
11	F	I	F	I	88	S	S	S	S	118	EVOLUIU
12	I	S	S	I	106	S	MS	MS	S	127	EVOLUIU
13	I	S	S	I	106	S	MS	MS	MS	138	EVOLUIU
14	S	S	S	I	117	MS	MS	MS	MS	144	EVOLUIU
16	S	S	S	S	118	MS	MS	MS	MS	149	EVOLUIU
17	I	S	S	I	105	MS	BS	BS	MS	156	EVOLUIU
18	S	S	S	S	113	MS	MS	MS	MS	147	EVOLUIU
19	I	S	S	I	102	S	MS	MS	MS	136	EVOLUIU
20	I	S	S	S	103	MS	MS	MS	MS	147	EVOLUIU
21	S	S	S	S	109,5	MS	BS	BS	MS	155	EVOLUIU
22	F	I	F	I	86	S	S	S	S	111	EVOLUIU

Legenda: F- FRACA; I- INSATISFATÓRIA; S- SATISFATÓRIA; MS- MUITO SATISFATÓRIA; BS- BASTANTE SATISFATÓRIA

Nesta grelha, ao contrário das grelhas n.º 1 e n.º2, onde aparecem também as subcategorias, só figuram as categorias, razão pela qual, e para que se faça uma leitura correta da mesma, tivemos necessidade de alterar a terminologia constante na legenda, em relação às duas primeiras. (Por exemplo, não estaria correto afirmar que o «aluno n.º 11 evidencia *alguma* representação», mas sim, «o aluno n.º 11 representa de forma *satisfatória*»).

CONCLUSÕES

Face aos dados apresentados (ver grelhas nº 1 e nº 2) torna-se necessário aduzir algumas ilações retiradas desta análise. Assim, salienta-se o facto de, ao longo das propostas de trabalho, os alunos sentirem menos dificuldades na sua resolução, consequência de um maior interesse e empenho pelas mesmas, também resultante da experimentação, novidade e diversificação de estratégias na abordagem ao ensino do desenho.

Relembrando a pergunta de partida do nosso estudo «*Pode o desenho desenvolver a capacidade de ver e perceber a realidade?*», que despoletou outras que nos permitiram delimitar o nosso campo de ação, tais como: A que forma de ver nos referimos? Que métodos e estratégias podemos utilizar para ajudar os alunos a desenvolver a acuidade visual durante o processo de aprendizagem do desenho? Como pode a escola ajudar a criar um discurso para ver o mundo com mais autenticidade?, prosseguimos com a formulação das conclusões gerais.

Pretendemos perceber e verificar como é possível aprender a ver e a conhecer pelo desenho, a abandonar uma visão e expressão estereotipadas, e a desenvolver o pensamento crítico e criativo.

No início do nosso estudo, formulamos algumas hipóteses de trabalho que nos ajudaram a balizar e a encontrar um fio condutor para realizarmos a nossa investigação de forma mais ordenada e que pretendemos rigorosa, e que a seguir apresentamos e confrontamos com os resultados obtidos:

- a) **Através da aprendizagem do desenho é possível educar a visão.** Com a concretização de exercícios de desenho que favorecem uma observação organizada e disciplinada, que promovem uma nova forma de ver, com o auxílio de mecanismos de perceção (visor, lápis como instrumento de medida, observar através de um olho,...), e adaptados ao módulo de Desenho Básico, foi possível, não só, treinar e educar a visão, como também (re)aprender a ver.
- b) **Pela aprendizagem do desenho, o aluno distingue o ato de olhar do ato de ver.** Com os exercícios propostos durante a nossa intervenção pedagógica, foi possível promover uma observação atenta e deliberada, e contrariar um olhar superficial e fugaz que não permite reparar nos detalhes.

- c) **O (re)conhecimento impossibilita o “ver efetivo”.** No início da nossa prática pedagógica verificamos que os alunos desenhavam o que conheciam e não o que viam, mas, através da realização de alguns exercícios, conseguimos que compreendessem a importância da desconstrução de significados para uma melhor análise e entendimento da realidade visual.
- d) **É possível aprender a ver e a desenhar.** O confronto dos dados registados *antes* com os registados *durante* e *após* o desenvolvimento da MIP, (ver grelha nº3) permitem-nos aferir que, como qualquer matéria, é possível aprender a desenhar. E aprende-se a desenhar desenhando, assim como se aprende a ver observando.
- e) **O aluno vê o que aprende a ver.** Constatamos que quando o aluno recebe orientações precisas e limites para a execução dos exercícios, define, com maior facilidade, o objetivo da sua procura, isto é, observa deliberadamente. Com práticas que exercitam a visão e os outros sentidos, que são faculdades cognitivas, é possível aprender a ver e, como tal, a conhecer.
- f) **O ato de ver pelo desenho desenvolve a capacidade de ampliação.** Durante a nossa MIP foi possível verificar que quando os alunos estão a desenhar desenvolvem um olhar indagador, um olhar que lhes permite ver além do imediato e, portanto, sendo o desenho uma atividade cognitiva e um instrumento de pesquisa, no decorrer deste ato há, sempre, produção de novo conhecimento.
- g) **A arte/desenho na educação estimula o pensamento crítico e criativo.** Verificamos que a promoção da reflexão, individual e em grupo, em momentos de auto e hetero avaliação, bem como a procura de soluções para um problema/exercício, permitiu, aos alunos, formular juízos críticos e reflexivos de elevada pertinência.

Após a nossa intervenção, podemos concluir que existe uma diferença significativa entre os resultados observados *antes* e *depois* na forma como os alunos vêem e desenhavam, pois a maioria dos resultados apresentou uma progressão em todos os indicadores de análise (ver grelha nº 3). Contudo, sabemos que haveria, ainda, muito a fazer. Porém, o produto final não pode ser considerado o essencial para avaliar se houve aprendizagem, o processo e a consciência que o aluno adquire, através do ato de desenhar, sobre a construção do seu próprio saber, também devem ser apreciados, pois «(. . .) sejam quais forem as preferências e preconceitos pessoais o professor, ele ou ela

deve tentar, de modo óbvio, julgar objetivamente o que é artisticamente de valor, e o que é do interesse artístico ou educacional de cada estudante, individualmente» (Best, 1996, p. 55).

«Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica» (Quivy, 1995, p. 31), o que é próprio de um processo de descoberta formativa.

Fica-nos a convicção que a aplicação desta metodologia de forma mais abrangente, designadamente em mais grupos-turma, e com maior longevidade, não como um programa, mas como um exemplo de um conjunto de exercícios, permitiria estabelecer, com mais firmeza, uma relação de *causa-efeito* entre ver e desenhar.

Gostaríamos de, a curto prazo, aprofundar esta temática, propondo uma metodologia de investigação sustentada num conjunto de exercícios mais diversificados, e aplicada durante um período de tempo mais alargado a um grupo-alvo mais heterogéneo, para podermos comparar se, no final da nossa intervenção, existem diferenças ao nível do desenvolvimento das competências de ver e desenhar num aluno que apresentasse, no início do nosso estudo, muitas ou poucas dificuldades nos domínios referidos.

Acreditamos que é, também, na dimensão humana que se constroem os processos de ensino e aprendizagem, que a relação pedagógica se faz do encontro e da diversidade de experiências. Para isso foi fundamental, também nós emprendermos a forma de ver que procuramos desenvolver nos nossos alunos, na relação que estabelecemos com eles, e com todos os intervenientes deste processo. Foi necessário implicarmo-nos e estarmos atentos, especialmente, às necessidades de cada aluno em particular.

Concluimos com a expectativa de poder ter contribuído de forma positiva para a compreensão do tema, salientando que o desenho não é um mero conteúdo de ensino, mas um importante educador da visão, pois o desenho, ao convocar todos os sentidos para o entendimento da realidade envolvente, desenvolve a capacidade de ver de forma analítica, consciente e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2001). *Programa da Disciplina de Desenho A*. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- AAVV (2012). *Dicionário de Latim-Português*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- AA.VV. (2013). *Dicionário de Língua Portuguesa* (ed. rev.). Porto: Porto Editora.
- ABRANTES, J. C. (2005). *A Construção do Olhar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARDOINO, J. (1982). Le sens d'analyse. (nº 4). In *Pratiques de Formation (analyses)*. Sciences de l'Education et Formation Permanente.
- AREAL, Zita (2002). *Caderno de Apoio ao Professor – Visualmente 7/8/9*. (2ª ed). Porto: Areal Editores.
- ARNHEIM, R. (1994). *Arte & Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora* (Faria, Ivone Terezinha trad.). (8ª ed). São Paulo: Livraria Pioneira Editora. (Tradução do original *Art na Visual Perception. The New Version*).
- AUTHIER, M. & HESS, R. (1994). *L'Éducateur*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BENNETT, M. R. & HACKER, P. M. S. (2005). *Fundamentos Filosóficos da Neurociência* (Pacheco, Rui Alberto trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Tradução do original *Philosophical Foundations of Neuroscience*).
- BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa.
- BISMARCK, M. (2001). Desenhar é o Desenho. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.55-58). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- BISMARCK, M.; SILVA, V. (2004). Contornando a origem do desenho. In *Psiax*, n.º3 (Série 1), *Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*: (pp.36-38). Porto: FBAUP, FAUP e EAUM publicações.
- BORDES, J. (2006). El Libro, profesor de dibujo. In Juan José Gómez Molina (coord.). *Las lecciones del dibujo* (pp.393 - 428) . (6ª ed.). Madrid: Cátedra.
- CABEZAS, L. (2001). Ejemplos y perceptos para aprender a dibujar. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (p. 74). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CAEIRO, A. (1993). *O Guardador de Rebanhos*. In *Poemas de Alberto Caeiro*. Fernando Pessoa. (10ª ed.). Lisboa: Ática.

- CARNEIRO, A. (2001). O Desenho, projeto da pessoa. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.34- 38). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CHORÃO, J. B. (2003). *Enciclopédia Luso- Brasileira de Cultura*, 6.º, Lisboa: Editorial Verbo.
- COSTA, J. (2011). *Dicionário Moderno da Língua Portuguesa*. Lobito: Escolar Editora.
- DELGADO, A. (2005). Prefácio: *O que representa o desenho? Conceito, objetos e fins do desenho moderno*. Covilhã: Edições Universidade da Beira Interior.
- DGFV (2007). *Programa da Disciplina de Desenho e Comunicação Visual*. Cursos Profissionais de nível secundário, Técnico de Artes Gráficas. Direção Geral de Formação Vocacional. Ministério da Educação.
- EDWARDS, B. (2011). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. (Andreu, C. y Piñero, L. trad.) Barcelona: Ediciones Urano. (Tradução do original *The New Drawing on the Right Side of the Brains*. Nova Iorque: Jeremy P. Tarcher/Pttnam).
- EISNER, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. United States of America: Yale University Press.
- EISNER, E. W. (2012). *Educar la vision artística*. (Camacho, David Cifuentes trad.). Barcelona: Paidós Educador. (Tradução do original *Educating artistic vision*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Co.).
- EMÍDIO, J. (2001). Ver e pensar o Desenho – de novo. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.59- 64). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FADIGAS, N. (2002). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In *Sentidos Contemporâneos de Educação* (pp. 187-218). (Carvalho, A. D.). Porto: Edições Horizonte.
- FADIGAS, N. (2003). *Inverter a Educação: De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- FOCILLON, H. (1943). *A Vida Das Formas: seguido de elogio da mão*. (Oliveira, Ruy trad.). Lisboa: Edições 70. (Tradução do original *Vie des Formes: suivi de Eloge de la main*. Paris: Presses Universitaires de France, 1943).

- GONÇALVES, L. (2001). *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.170-182). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- GRAÇA, C. C. (2001). Descoberta e expressão. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.183-185). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- JESUS, J. (2011). *O lugar do olhar: A cianotopia no ensino em artes visuais*. Porto: U.Porto editorial.
- LEITE, E. (2001). *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.20-24). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LEITE, E. & VICTORINO, S. (2008). *Serralves Projectos com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000). *O Visível e o Invisível*. (4ª ed.). Editor: Perspectiva.
- MOLINA, J.J.G. (coord.) (2006). *Las lecciones del dibujo*. (6ª ed). Madrid: Cátedra.
- MOLINA, J.J.G., CABEZAS, L. & BORDES, J. (2011). *El Manual de Dibujo: Estratégias de su Enseñanza en el siglo XX*. (5ª ed). Madrid: Cátedra.
- MONTES, C. (2006). *Descripción y construcción del universo*. In Juan José Gómez Molina (coord.). *Las lecciones del dibujo* (pp.483 - 503) . (6ª ed.). Madrid: Cátedra.
- NICOLAIDES, A. (1969). *The Natural Way to Draw. A Working Plan for Art Study by Kimon Nicolaides*. United States of America: Houghton Mifflin Company Boston.
- NOGUEIRA, S. (2001). *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.65-73). Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- OLIVEIRA, L. (Ed.). (2001). *Nova Enciclopédia Larousse* (8 Vols.) p. 2369). Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- PAIVA, F. (2005). *O que representa o desenho? Conceito, objetos e fins do desenho moderno*. Covilhã: Edições Universidade da Beira Interior.
- QUIVY, R. & CAMPENHODT, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (Marques, J.M.; Mendes, M. A.; Carvalho, M. trad.; rev. Ciente. Santos, R.). Lisboa: Gradiva. (Tradução do original Manuel de recherche en sciences sociales).

- READ, H. (1943). *Educação pela Arte*. (Rabaça, A. M. e Teixeira, L. F. S. trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Tradução do original *Education Through Art*, 1943).
- RODRIGUES, A. L. M. M. (2000). *O desenho: ordem do pensamento arquitectónico*. Lisboa: Estampa.
- RODRIGUES, A. L. M. M. (2003). *O que é desenho*. Lisboa: Editora Quimera.
- RODRIGUES, L. F. S. P (2010). *Desenho, criação e consciência*. S.I.: Editora BOND, Books on Demand.
- SARAMAGO, J. (2010). (18ª ed.). *Ensaio sobre a Cegueira*. Alfragide: Caminho.
- SICARD, M. (2006). *A Fábrica do Olhar. Imagens de Ciência e Aparelhos de Visão (século XV-XX)*. (Duarte, Pedro Elói trad.). Lisboa: Edições 70.
- SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (1 ° vol.). Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- SOUSA, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VIEIRA, J. (2003). *A necessidade da representação. Representação, Abstração e Apresentação*. In Psiax, n.º2 (Série 1), Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem. Porto: FBAUP, FAUP e EAUM publicações.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais: Edições Asa.
- ZUCCARO, F. (2004). *Ideia dos Pintores, escultores e arquitectos*. (1ª ed.). In *A Pintura*. (Costa, M. trad.). SP Brasil: Editora 34, Lda. (Tradução do original *La Peinture*)

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- EÇA, Teresa (2005). *Perspectivas no Ensino das Artes Visuais*. Consultado em 11 de Setembro de 2014, de Revista Digital Artf: <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/02.htm>
- JARDIM, João & CARVALHO, Walter (2001). *Janela da Alma*. Consultado em 20 de Abril de 2013, Copacabana filmes e produções: https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual

Inquérito

4 TAG – 1º Turno

Nome: _____ N.º _____

Curso:

1. Porque escolheste o curso profissional de Técnico de Artes Gráficas?

2. Qual a disciplina de que gostas mais? E a que consideras mais difícil?

3. Gostarias de participar em exposições e/ou concursos organizados na escola?

4. Quais as visitas de estudo em que participaste?

Disciplina:

5. O que esperas aprender nesta disciplina?

6. Gostas de desenho de observação?

7. Qual a técnica de desenho que mais gostas de explorar?

8. Que tipo de projetos gostarias de desenvolver?

9. Nas disciplinas práticas preferes trabalhar individualmente ou em grupo?

Referências:

10. Gostas de algum artista plástico/obra(s) em particular? Qual?

Percurso Profissional:

11. Depois de concluíres o secundário pretendes continuar a estudar? Se sim, qual o curso?

12. No caso de não pretenderes prolongar os teus estudos, que tipo de trabalho gostarias de fazer?

Tempos-livres:

13. Como ocupas os teus tempos livres?

BOM TRABALHO

A professora

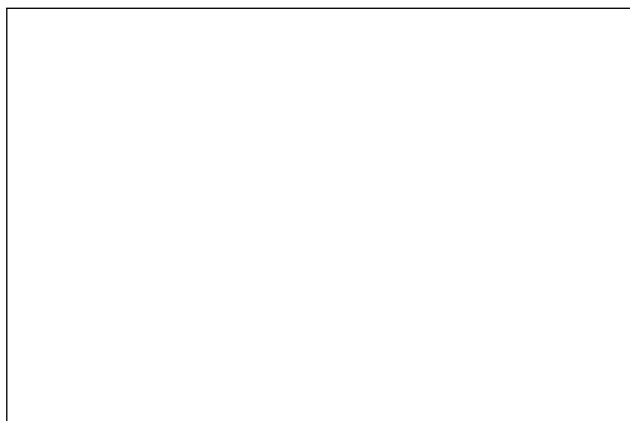
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PRÉ-MIP

Rua 25 de Abril – 4710-913 Braga • Telefone: 253208790 • Fax: 253208791/2 • e-mail: info@dmaria.pt

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual
Questionário Prévio à Unidade Didática: Desenho Básico
4 TAG – 10º ano - 2º turno

Nome: _____ N.º _____

GRUPO I



Almada Negreiros, "Auto Retrato C/ Citações", Desenho, 1948, FCG.

1. O que é o Desenho?

2. *“Muito mais que um talento, o desenho (...) [é] uma maneira de pensar.”* (Ana Leonor Rodrigues)

Consideras o desenho uma maneira de estruturar e organizar o pensamento? Podemos conhecer e comunicar através do desenho? Justifica a tua resposta.

3. Segundo Fernando Brízio, designer, “*aprende-se a desenhar desenhando*”. Consideras o desenho uma capacidade inata ou é possível aprender a desenhar? Justifica a tua resposta.

4. “*Desenhar é aprender a ver*” (Le Corbusier)

Consideras possível aprender a ver? Quando desenhavas olhas ou vês o que estás a representar? Justifica a tua resposta.

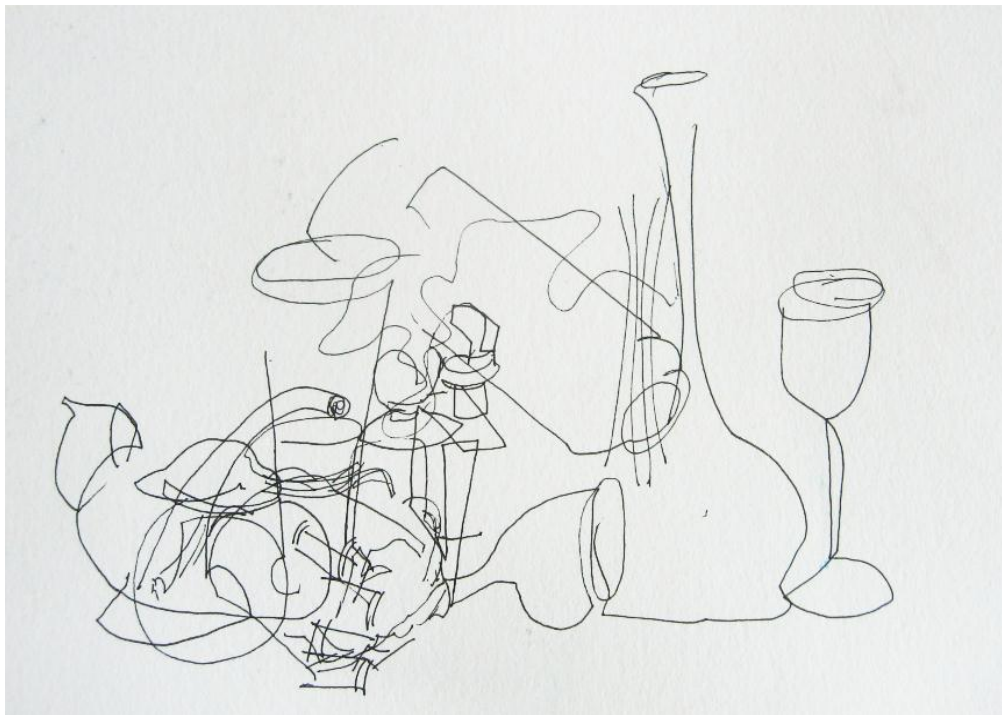
5. O que pensamos e sabemos afeta o modo como vemos, e o modo como vemos afeta a forma como desenhamos. Logo, como disse Bruno Munari, “*cada um vê o que sabe*”. Concordas com esta afirmação? Na tua opinião que fatores podem influenciar a perceção visual?



Rua 25 de Abril – 4710-913 Braga • Telefone: 253208790 • Fax: 253208791/2 • e-mail: info@dmaria.pt

GRUPO II

Desenho cego



6. “ *Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*” (José Saramago)

Observa com atenção a cadeira que se encontra à tua frente (atepadamente colocada pelo professor). Faz um desenho de contorno cego sem olhar para o papel e sem levantar a caneta estilográfica.

(tempo de execução aconselhado: 10 min)

Desenho invertido



Fernando Pessoa, Júlio Pomar

7. Observa a imagem do desenho realizado por Júlio Pomar durante cerca de um minuto. Observa os ângulos, as formas, as linhas de contorno, os espaços entre as linhas, a relação das linhas com os limites de papel.

Inverte a imagem e copia- a para uma folha de tamanho A4 com o auxílio de lápis de grafite de diferentes durezas. Não a voltas ao contrário antes de terminares o desenho. Começa a desenhar de cima para baixo e começa por desenhar linha a linha, até chegar ao fim, à zona mais abaixo da representação. Procura não pensar no tipo de formas que vais desenhando. Resultam apenas de linhas que se cruzam e relacionam.

Quando acabares vira o teu desenho e o original. Compara-os e num parágrafo faz uma breve análise do exercício.

(tempo de execução aconselhado: 20 min)

Desenho de memória – autorretrato

8. Desenha de memória o teu autorretrato.

Realiza o exercício numa folha A4 a lápis de grafite. Não uses a borracha.

(tempo de execução aconselhado: 10 min)

Desenho de observação

9. Coloca o objeto entregue pela professora (formas naturais) sobre a extremidade da tua mesa de trabalho e observa-o com atenção durante algum tempo.

Desenha o objeto, do mesmo ponto de vista, em duas folhas de papel do mesmo formato mas de tamanhos diferentes (A4 e A3). Utiliza lápis de grafite de diferentes durezas. Não uses a borracha.

(tempo de execução aconselhado: 40 min)

Bom trabalho

A Professora Natércia Camelo

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO ANUAL DE DCV

Curso Profissional de Técnico de Artes Gráficas

Planificação Anual da disciplina de

Desenho de Comunicação Visual - 10ºAno – 4TAG e 5TAG

MÓDULO 1 Elementos da Comunicação Visual	MÓDULO 2 Teoria do Design e da Comunicação Visual	MÓDULO 3 Desenho Básico
Elementos estruturais da linguagem plástica 1. O ponto 2. A linha 3. A cor 4. A textura 5. A escala 6. A dimensão 7. O movimento	1. O ato de criar 2. O processo do <i>design</i> 3. As causas técnicas 4. As artes visuais 5. Estratégias de comunicação 6. Simbologia	1. Composição e bidimensionalidade 1.2. Fatores de atração e valor de atenção (significado) 1.3. Organização dos elementos visuais por semelhança 1.4. Fatores formais 1.5. Variedade na unidade
27 Sessões / 20,5 Horas	43 Sessões / 32,15 Horas	38 Sessões / 28,5 Horas
17/18 set./12 a 5/15 nov./12	18/28 fev./13 a 13 jun./13	5/22 nov./12 a 14/27 fev./13

Equipa Pedagógica: Elisa João Pereira e Jorge Simões Inácio

ANEXO 4 – PROPOSTA DIDÁTICA «DESENHO DITADO»

Ano Letivo 2012/2013 |Curso Profissional de Artes Gráficas
Desenho e Comunicação Visual Turma - 4 TAG (2º turno)

Proposta Didática «Desenho Ditado»

A primazia atribuída à visão no processo de ensino e aprendizagem do desenho, por vezes, provoca uma espécie de cegueira. Por esta razão não podemos dispensar o contributo de outros sentidos durante este processo. É fundamental estimular e propiciar uma experiência plurisensorial durante o ato de desenhar.

Proposta Didática:

Aos pares, sentados de costas e sem se tocarem, o aluno que está a ver o objeto tentará descrevê-lo ao seu colega. Enquanto este desenha não pode falar, perguntar ou sugerir nada. A comunicação é só num sentido e restringe-se à descrição do objeto.

Quando o aluno terminar a descrição do objeto troca de papel com o colega (desenhar/ditar).

Regras:

- **Descrever as formas do objeto** (ex: “*é retangular e no seu interior tem um círculo que ocupa metade dessa forma...*”);
- **Utilizar uma linguagem clara, concisa e objetiva na descrição do objeto;**
- **Não pode haver contacto visual;**
- **A comunicação é unidirecional** (não pode perguntar nada ao aluno que dita).

Material

Caneta estilográfica ou lápis de grafite
 Folhas de papel tamanho A3
 Objetos diversos

Tempo

10 minutos, aproximadamente (cada aluno)

Bom trabalho.

**ANEXO 5 - PROPOSTA DIDÁTICA «PERCEÇÃO DOS ESPAÇOS
DE UMA CADEIRA»**

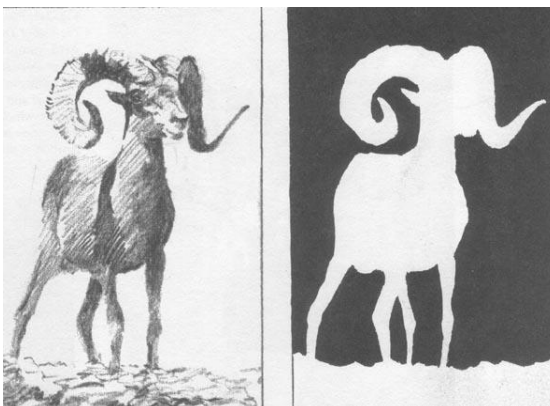
Ano Letivo 2012/2013 |Curso Profissional de Artes Gráficas
Desenho e Comunicação Visual Turma - 4 TAG (2º turno)

Proposta Didática «Perceção dos espaços de uma cadeira»

Com o auxílio de um visor (fornecido pela docente), os alunos **desenham os espaços negativos de uma cadeira.**

O aluno deve proceder da seguinte forma: enquadrar a cadeira dentro do visor para que esta toque dois pontos da margem da abertura. Deverá fechar um olho para facilitar este processo.

Por fim, representar apenas os espaços envolventes da forma e todos os espaços negativos em geral. Isto significa que apenas representará o contorno exterior da forma – configuração.

<p>Material Lápis de grafite Folhas de papel tamanho A4 Visor</p>	
<p>Tempo estimado 90 minutos</p>	

Bom trabalho.

**ANEXO 6 - PROPOSTA DIDÁTICA «DESENHO
PLURISENSORIAL»**

Ano Letivo 2012/2013 |Curso Profissional de Artes Gráficas
Desenho e Comunicação Visual Turma - 4 TAG (2º turno)

Proposta Didática «Desenho plurisensorial»

A exploração excessiva da visão em detrimento dos outros sentidos, por vezes marginalizados, no processo perceptivo leva-nos a “viver numa espécie de cegueira generalizada” (Bavcar).

O ensino das artes visuais interessa e é dirigido à vista, mas para que este processo seja mais eficaz e abrangente é preciso considerar todos os canais de perceção, não apenas a visão.

“Vejo muito bem com os olhos da imaginação, do desejo, da liberdade”.

Evgan Bavcar (fotógrafo e filósofo esloveno)

Proposta Didática:

Aos pares, os alunos fazem um percurso (previamente escolhido pela docente) ao recinto escolar de olhos abertos e de olhos vendados, com o apoio do parceiro. O aluno que fez o trajeto de ida com os olhos abertos, no regresso faz o mesmo trajeto de olhos vendados e vice-versa.

A turma regressa à sala de aula e com base na memória da luz, sombras, sons, cheiros, temperaturas, sensações, emoções, desenha numa folha A3 o percurso que realizou no exterior. A memória precisa de estímulos para ser ativada, o aluno deve, por isso, estar em silêncio e muito atento a tudo que o rodeia.

Um dos desenhos/mapa do trajeto é transposto, coletivamente, em dimensão ampliada e com fita crepe para o chão da sala de aula. No final, cada um dos alunos escreve as memórias de experiência vivida na fita crepe.

Material	Tempo estimado
Lápis de grafite, lápis de cor, pastel seco Folhas de papel tamanho A3 Tecido preto (vendas) Fita crepe	90 minutos

Bom trabalho.

ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO PÓS-MIP

Rua 25 de Abril – 4710-913 Braga • Telefone: 253208790 • Fax: 253208791/2 • e-mail: info@dmaria.pt

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual

Questionário Posterior à Unidade Didática: Desenho Básico

4 TAG – 10º ano - 2º turno

Nome: _____ N.º _____

GRUPO I

1. Consideras que a aprendizagem do desenho se deve basear na observação?
Justifica a tua resposta.

2. Consideras que para aprender a desenhar é fundamental aprender a ver?
Justifica a tua resposta.

3. O desenho ensina a ver além do imediato. Comenta a afirmação.

4. A memória e as imagens estereotipadas condicionam o que vê e, consequentemente, a forma como representas determinado objeto. Concordas com a afirmação. Comenta-a.

5. Nas artes visuais dá-se primazia à visão em detrimento dos outros sentidos. Da tua experiência pessoal consideras igualmente importante a contribuição dos restantes sentidos na aprendizagem do desenho? Justifica a tua resposta.

GRUPO II

Desenho cego

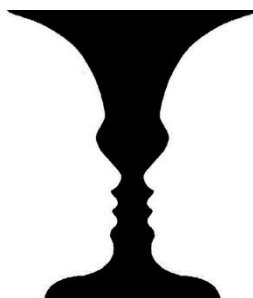
1. Perceção pelo tato

Coloca uma venda nos olhos e durante, aproximadamente, três minutos faz o “reconhecimento tátil” da forma do objeto.

De seguida, retira a venda e desenha o objeto numa folha de tamanho A4. Realiza o exercício com o auxílio de uma caneta estilográfica.

(tempo de execução aconselhado: 10 min)

Imagem reversível



2. Do lado esquerdo de uma folha de papel de tamanho A4 (lado direito para canhotos), desenha um perfil de um rosto virado para a direita (esquerda para canhotos).

A seguir representa duas linhas horizontais, uma paralela ao limite superior da folha e a outra ao limite inferior. Desenha, ainda, o perfil oposto do lado direito da folha de papel de modo a obteres uma simetria (começa de cima para baixo). Pinta, tal como mostra a imagem. Verifica a ambiguidade entre o que é a forma e o que é o fundo.

2.1. Quando desenhaste o 2º perfil do rosto sentiste alguma diferença em relação ao 1º que desenhaste? O que sentiste?

(tempo de execução aconselhado: 10 min)

Desenho de memória

3. Durante cinco minutos faz uma observação exaustiva das formas, das proporções e da incidência de luz de um sapato/sapatilha, que depois será retirado pela professora.

Desenha o sapato numa folha de papel de tamanho A4 com o auxílio de lápis de grafite de diferentes durezas.

(tempo de execução aconselhado: 20 min)

Desenho de observação

4. Observa com atenção a composição de objetos criada pela professora e representa-os numa folha de papel de tamanho A3. Utiliza lápis de grafite de diferentes durezas para introduzires os valores de claro-escuro.

Num segundo momento representa a mesma composição de objetos numa folha de papel de tamanho A4 e utiliza dois lápis de cor. Deves escolher duas cores quentes ou duas cores frias para realizares o exercício.

(tempo de execução aconselhado: 45 min)

Bom trabalho
A Professora Natércia Camelo