



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A experiência da *indisciplina* 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.**

Rute Maria Malheiro Magalhães

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL DE 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A experiência da *indisciplina* 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.**

Rute Maria Malheiro Magalhães

Sob a Orientação da Prof.^a **Doutora Maria Helena
Palhinha**

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Palhinha, pela paciência e apoio com que me orientou ao longo deste relatório.

À Escola Secundária Dona Maria II, professor Jorge Inácio e principalmente aos alunos que participaram neste estudo, pela sua colaboração em todas as atividades desenvolvidas.

Ao José, por não me deixar desistir.

Resumo

O presente relatório propõe a introdução, em contexto de ensino-aprendizagem, de uma experiência assente no conceito de *indisciplina* do desenho. Pretende-se verificar o modo como esta prática pode contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos e práticas dos discentes sobre o desenho e arte contemporânea, incentivar à exploração do desenho nas suas diferentes dimensões e contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Na primeira parte deste estudo, aprofundam-se os conceitos de desenho, *indisciplina* do desenho e ensino, através da reflexão e análise da obra de vários autores de referência, que fundamentam a nossa prática pedagógica.

A segunda parte desenvolve algumas atividades e estratégias faseadas num projeto de *indisciplina* elaborado na disciplina de Desenho e Comunicação Visual na Escola Secundária D. Maria II, de Braga, com a turma com a qual realizámos o nosso estágio pedagógico.

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

Palavras-chave: Desenho, *Indisciplina* do desenho, Ensino/Aprendizagem, Criatividade e Autonomia.

Abstract

The current report proposes the introduction, in teaching / learning context of one experience based in a drawing indiscipline concept. The goal is to verify the way how this practice can contribute to the student's knowledge enrichments about drawing exploration in his different dimensions and contribute to creativity and independent development.

In the first part of this study, the drawing concepts were deepened, drawing indiscipline and teaching, through reflecting and reviewing the work of several reference authors, that support our pedagogic practice.

The second part builds some strategically activities, staged in an indiscipline project elaborated on the Drawing an Visual Communication discipline in the Secondary School D. Maria II in Braga, with the class that we realized our pedagogical internship.

At the end, is presented a reflection about the result of the experience matured, as well as the proposals for future developments.

Keywords: (Drawing, Drawing Indiscipline, teaching / Learning, Creativity and independent development.)

Índice

	Página
INTRODUÇÃO	10
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO I: DESENHO	13
1.1 - A complexidade do termo.....	13
1.2. - Transformações da disciplina.....	17
1.3. - A disciplina.....	21
CAPÍTULO II : INDISCIPLINA DO DESENHO	26
2.1 - O que é a <i>indisciplina</i> do desenho?	26
2.2 - A dimensão performativa do desenho.....	29
CAPÍTULO III: ENSINO	33
3.1 - A importância da experiência da <i>indisciplina</i> do desenho no ensino das artes visuais	33
3.2 - Criatividade: estratégias promotoras de um ensino criativo.....	36
PARTE II: TRABALHO EMPÍRICO	42
CAPÍTULO I: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A ESCOLA E O GRUPO TURMA	42
1.1 - Caraterização da escola.....	43
1.1.2 - Os Espaços letivos.....	44
1.2 - Caraterização da turma.....	45
CAPÍTULO II: OBJETIVOS	47
2.1 - Objetivos do estudo.....	47
CAPÍTULO III: ESTRUTURA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	48
3.1 - Modelo de intervenção pedagógica.....	49
3.2 - Fases e procedimentos do modelo de intervenção pedagógica	50
3.2.1 - Visita de estudo a Guimarães.....	55
3.2.2 - Experiência Território - Corpo.....	57
3.2.3 - Projeto Performance.....	63
CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO	76
4 - Instrumentos de recolha de dados	77
4.1.1 - Inquérito e questionários.....	77
4.1.2 - Inquérito.....	77
4.1.3 - Questionário pré-Mip e objetivos.....	78
4.1.3.1 - Critérios de notação.....	79

4.1.4 - Questionário pós-Mip e objetivos.....	80
4.1.4.1- Critérios de notação.....	81
4.2 - Diário de bordo.....	83
4.3 - Grelha de observação	84
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	88
5 - Tratamento e apresentação dos dados.....	88
5.1 - Questionário pré-MIP.....	89
5.1.1 - Análise descritiva.....	89
5.1.2 - Grelha de notação do questionário pré-Mip.....	92
5.2 - Questionário pós-MIP.....	92
5.2.1 - Análise Descritiva.....	92
5.2.2 - Grelha de notação do questionário pós-Mip.....	97
5.3 - Grelha de análise de dados.....	97
5.3.1 - Grelha de análise de dados n.º 1.....	98
5.3.2 - Grelha de análise de dados n.º 2.....	99
CONCLUSÕES.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	110
Anexo 1 - Inquérito.....	111
Anexo 2 - Súmula de resultados das questões 6,7,8,do Inquérito	112
Anexo 3 - Questionário pré-Mip.....	113
Anexo 4 - Programa da Disciplina de Desenho e Comunicação Visual.....	114
Anexo 5 - Planificação Anual da disciplina de DCV.....	118
Anexo 6 - Proposta didática <i>Território Corpo</i>	119
Anexo 7 - Proposta didática Projeto <i>Performance</i>	120
Anexo 8 - Planificação do Projeto <i>Performance</i>	123
Anexo 9 - Ficha e Súmula dos Registos das Memórias Descritivas do Projeto <i>Performance</i>	125
Anexo 10 - Questionário Pós-MIP.....	128
Anexo 11 - Grelhas de Observação.....	129

Lista de imagens

Imagem 1 - Fotografia do interior da sala de oficina de artes. Autor: Joana Vieira. Data: 2013

Imagens 2 e 3 -Fotografia dos alunos do 4TAG no interior da Plataforma das Artes e da Criatividade Guimarães, CIAJG

Imagens 4 e 5 - Fotografia dos alunos do 4TAG no início da atividade didática *Território Corpo*.

Imagens 5 e 6 - Fotografia dos alunos do 4 TAG durante a realização da atividade didática *Território Corpo*.

Imagens 7 e 8 - Fotografia dos alunos do 4 TAG durante a realização da atividade didática *Território Corpo*.

Imagens 8 e 9 - Fotografia dos alunos do 4 TAG a finalizarem a atividade didática *Território Corpo*.

Imagem 10 - Painel resultante da atividade didática *Território Corpo*.

Imagens 11 e 12 - Desenhos do exercício Lista de verbos.

Imagens 13 e 14 - Desenhos do exercício Lista de verbos.

Imagens 15 e 16 - Dois exemplos dos exercícios de *brainstorming/mapas mentais*.

Imagem 17 - Capa do documentário sobre um espetáculo de Pina Bausch apresentado na aula.

Imagem 18 - Desenho do guião de coreografia do grupo 1.

Imagem 19 - Fotografias a preto e branco do grupo 1 .

Imagem 20 - Fotografia a cores do grupo 2.

Imagens 21 e 22 - Fotografias do ensaio da performance.

Imagens 23 e 24 - Fotografias da montagem do papel para a projeção do vídeo e realização da performance.

Imagem 25 - *Frames* do vídeo realizado na apresentação da performance *mapping of fillings* no Mosteiro de Tibães.

Lista de quadros e grelhas

Quadro 1 - Planificação das aulas dinamizadas.

Quadro 2 - Estratégias para desenvolver a criatividade nos alunos propostas por Sternberg e Williams (2003).

Quadro 3 - Objetivos de cada pergunta do questionário pré-MIP.

Quadro 4 - Critérios de notação questionário pré-MIP.

Quadro 5 - Objetivos de cada pergunta do questionário pós-MIP.

Quadro 6 - Critérios de notação questionário pós-MIP.

Quadro 7 - Classificação numérica da grelha de observação.

Quadro 8 - Grelha de notação do questionário pré-MIP.

Quadro 9 - Grelha de notação do questionário pós-MIP.

Grelha de análise de dados n.º 1 - antes de durante a aplicação do MIP.

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

Lista de gráficos

Gráfico 1 - O que entendes por desenho?

Gráfico 2 - Instrumentos e suportes do desenho.

Gráfico 3 - A dimensão performativa do desenho.

Gráfico 4 - *Indisciplina* do desenho.

Gráfico 5 - O que é o desenho?

Gráfico 6 - Instrumentos e suportes do desenho.

Gráfico 7 - A dimensão performativa do desenho.

Gráfico 8 - Classificação da experiência de *Indisciplina* do desenho.

Gráfico 9 - *Indisciplina* de desenho.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade complexa, diversa e plural, onde a educação desempenha um papel basilar na sua edificação e manutenção. Idealmente, o sistema escolar, a par dos outros contextos educativos, deveria cumprir este papel preponderante para o desenvolvimento das capacidades humanas. No entanto, a realidade apresenta-se como um sistema de produção que tem como objetivo preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e nesse sentido, torna-se premente à educação promover um conhecimento mais fluído e rizomático, capaz de conter a flexibilidade e a criatividade necessárias na adaptação a contextos em permanente devir (N. Fadigas, 2003).

Ainda assim, o ensino do desenho continua excessivamente técnico, manual, disciplinado e compartimentado. Lecionam-se essencialmente os princípios do exercício mimético, ao invés da promoção de abordagens mais complexas ao desenho como «ferramenta de problematização» (Cabau,2012,p.106); são necessárias experiências que convoquem o lado irreverente e intuitivo do desenho e da arte contemporânea, e que (re) atualizem práticas tradicionais; práticas que promovam os «entrecruzamentos disciplinares» (N. Fadigas, 2003), desenvolvendo assim, a expressão e o pensamento autónomo e criativo, através da sensibilização e confronto com a arte, nomeadamente, contemporânea.

O presente relatório parte destes pressupostos e apresenta-se como uma reflexão crítica sobre a nossa prática pedagógica, realizada em contexto de estágio pedagógico na Escola Secundária Dona Maria II, com a turma 4 TAG do 10º ano do Curso Técnico de Artes Gráficas, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual.

O interesse pela questão aqui tratada surge na sequência da observação das aulas dinamizadas pelo orientador cooperante, bem como pela aplicação de um inquérito de diagnóstico. Assim, constatou-se haver pouco interesse pela disciplina, bem como grandes lacunas no entendimento do conceito de Desenho e da sua aplicação nas artes. A par disso, verificou-se dificuldade em pensar e desenvolver trabalhos que divergissem do desenho de representação, alguma escassez de ideias, algumas das quais estereotipadas, e pouca autonomia.

Consideramos que o ensino do desenho desajustado da atualidade, a par do *deficit* cultural dos alunos, pode ser um fator negativamente determinante no seu interesse pela disciplina, bem como na sua autonomia e criatividade. A visão restrita do desenho, das disciplinas do campo da arte, bem como a falta de patamares de referência, condiciona a sua

capacidade de experimentação, de errar e descobrir, limitando-se a reproduzir aquilo que conhecem.

Sendo o desenho uma disciplina basilar no ensino das artes visuais, nomeadamente na estruturação do pensamento, bem como na formulação de ideias e projetos, considerámos urgente repensar as práticas do seu ensino. Neste sentido, consideramos que um ensino que dê espaço a experiências de *indisciplina* do desenho: projetos transversais, que compreendam o desenho como um processo, em diálogo com a arte contemporânea, envolvendo e articulando outras áreas (disciplinas) e novos instrumentos (novas tecnologias), em parceria com o corpo e os seus sentidos vários - desenvolvam a autonomia e a criatividade do aluno.

Daí a nossa questão de partida: Será a experiência da *indisciplina* do desenho relevante para uma aprendizagem mais significativa do desenho?

De facto, é nossa convicção que uma abordagem metodológica de ensino-aprendizagem do desenho assente na experiência da *indisciplina*, na exploração do desenho enquanto «campo expandido» (Elias e Vasconcelos, 2006), nas relações desenho/corpo, desenho/pensamento, e nos cruzamentos e contaminações com outras disciplinas - possibilita um desenvolvimento criativo e autónomo do aluno. É o que procuraremos demonstrar ao longo do nosso trabalho, composto, em primeiro lugar, por uma parte teórica de enquadramento dos conceitos de desenho, *indisciplina* do desenho e ensino, e em segundo, por uma parte de estudo empírico levado a cabo no decorrer da prática pedagógica.

No primeiro capítulo, procurámos esclarecer o que é o desenho, abordando a complexidade do termo essencialmente através de duas grandes questões: o desenho enquanto *pensamento* (estudo, esboço, projeto) e enquanto *opera* (ação, fazer), apoiando-nos na argumentação de vários autores como Bismarck (2001), Alberto Carneiro (2001), Rodrigues (2003) e Molina (2006), para concluirmos que desenho é «pensamento em ação» (Bismarck, 2001). Num segundo momento, descrevemos as transformações ocorridas na disciplina de desenho, enunciamos a sua origem, o papel subserviente às outras artes (que desempenhou durante séculos), até à sua emancipação como disciplina artística autónoma. De seguida, recorrendo a Estrela (2002), definimos o termo disciplina, e auxiliámo-nos em Nóvoa (2011) para esclarecer o seu duplo significado enquanto campo de saber específico, regras e normas, desenvolvendo a partir daqui como vemos a prática da disciplina de desenho no ensino do 3º ciclo e secundário.

No segundo capítulo, introduzimos a questão da experiência da *indisciplina* e a dimensão performativa do desenho, referindo Cabau (2012), Wandschneider e Faria (1999)

para explicar o conceito de *indisciplina* do desenho, abordando a diluição das disciplinas, dos conteúdos e metodologias específicas, e propondo a integração de novas formas de expressão, associadas tanto às novas tecnologias como a manifestações recentes como instalação das artes performativas, e do *happening*.

No terceiro capítulo, retoma-se a ideia investigada anteriormente, a experiência da *indisciplina* do desenho, explorando as questões da transdisciplinaridade de saberes e a dimensão performativa do desenho, mas agora em contexto escolar. Gera-se desta maneira o espaço para a análise de como a *indisciplina* do desenho pode desenvolver uma aprendizagem mais eficaz do desenho, e propõe-se uma mudança de paradigma no seu ensino, assente na promoção da transversalidade de territórios (disciplinas), na experimentação e na sensibilização para a arte contemporânea.

Por fim, abordamos a criatividade, apontando algumas conceções sobre a sua (in)definição, características de pessoas criativas (Robinson,2011, Bahía, 2008, Morais, 2008) e estratégias promotoras da criatividade do aluno (Bonnie Cramond,2008,Sternberg e Williams, 2003).

Numa segunda fase descrevemos o contexto de intervenção pedagógica, nomeadamente a escola (onde esta se realizou), o grupo-turma, que nos serviu de amostra, bem como a disciplina por nós lecionada. Posteriormente, no segundo capítulo, traçamos os objetivos do estudo e no terceiro capítulo estruturamos o nosso projeto pedagógico e descrevemos, com pormenor, as suas fases de implementação. Os instrumentos de recolha de dados e a sua análise são apresentados no quarto e quinto capítulo.

Por fim, concluímos com uma reflexão global sobre a experiência da *indisciplina* do desenho, apontando as limitações do nosso estudo e propondo novas linhas de investigação sobre esta temática.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I: DESENHO

1.1 - A complexidade do termo.

«Relativamente ao desenho tenho mais dúvidas do que conclusões, embora desenhe desde os três anos» (Carneiro *et al.*, 2001, p. 34).

O substantivo «desenho» provem do latim *designo*, *-are*, um vocábulo rico em sentidos, que compreende [...] marcar de um modo distinto, traçar, definir, representar, desenhar, indicar, assinalar, notar, dispor, ordenar, pôr em ordem, arranjar, mostrar» (Ferreira, 1998,p.366). Indica tanto a ação de mostrar algo de um objeto, pessoa ou natureza, a ideia ou essência, como a ação de incidir, que abre, marca ou «inscreve» (Paixão, 2008, pp. 37-38).

Contudo, só nos séculos XVI e XVII é que o desenho passa a ter, na língua portuguesa, uma conotação que se aplica também à atividade artística. A palavra italiana *disegno* dá origem às palavras *dessin*, em francês, *diseño*, em espanhol, *design*, em inglês e ao nosso *desenho*. Em cada idioma o termo acolhe distintos territórios, que subdividem e o integram de formas diferentes. O vocábulo *desenho*, em português e italiano, preserva um sentido mais amplo, e refere-se a procedimento, acto de produção de uma marca, signo (*designo*), bem como a pensamento, ao desígnio que essa marca projeta. Em resumo, desenho conjuga diferentes sentidos: o de representação gráfica, o ato físico de marcar arrastando um instrumento sobre uma superfície, e o de projeto, ato de designar, idear (Goliot-Leté *et al* ,2011, p. 113) .

Ana Leonor M. Rodrigues (2003), em *O que é Desenho*, diz-nos que «falar sobre o que é o desenho é falar sobre um objeto e uma ação tão familiares e tão comuns a todas as pessoas, que parece dispensar qualquer definição ou esclarecimentos»(p. 9). Contudo, quando tentamos limitar o seu campo para poder compreendê-lo, deparamo-nos com um enorme desafio: O que é o desenho? O que é desenhar? Será um gesto controlado da mão? Será conhecimento? Serão processos mentais de síntese, abstração? Definir o desenho sem reduzir a sua complexidade é uma tarefa difícil, e não existem frases feitas capazes de o traduzir, nem

em enciclopédias, nem em dicionários, apesar de estar presente nas artes, nas ciências, nas tecnologias, e de compreender aplicações diversas, bem como meios e suportes.

Em bom rigor, e de acordo com Juan Molina (2006), o desenho é uma dessas palavras que ultrapassam o âmbito do discurso artístico para instalar-se num marco mais amplo de referências. O termo enumera uma série de valores que vão para além da disciplina pertencendo «[...] a uma atividade essencial de compreender e manusear as coisas» (p.17). E é este «valor excessivo» que lhe proporciona a riqueza, como também a «dificuldade de compreensão» (Molina, 2006, p.17).

Ao longo dos tempos foram elaborados vários tratados e definições do desenho, bem como criados mitos para justificar a sua origem (Bordes *et al.*, 2006, p. 396). Alexander Browne, no *Treating of drawing, painting, limning and etching* relata a história de um pastor que, num dia de sol intenso, desenha com o seu cajado a sombra de uma ovelha projetada no terreno, e quando a ovelha se desloca, o pastor observa que a sua silhueta permaneceu no terreno. (Alexander *apud* Bordes *et al.*, 2006, p.396)

Similarmente, Plínio (23-79 d. C.), no *Livro XXXV da História Natural*, conta a história de uma jovem que, apaixonada por um rapaz que teria de abandonar a cidade, desenha com um carvão os contornos da sombra do seu amado na parede projetada pela luz de uma vela, guardando assim o registo bastante fiel da imagem do seu amor (Damich *apud* Rodrigues, 2003, p.22).

Conforme Rodrigues (2003) «[...] é mais próxima da definição de desenho a forma de uma sombra do que a imagem do próprio objeto que, perante os nossos olhos, a provoca.» (p.23) A partir da informação percebida pelos centros de visão, o nosso cérebro regista um conjunto de informações sobre a realidade que posteriormente, transporta para as duas dimensões. Este processo de transposição de volume para o plano que o nosso cérebro aceita como equivalente ao objeto a representar, requer uma abstração da realidade. Por isso, para além de conter informação objetiva, o desenho contém sempre informação pessoal de quem o desenhou. «[...] Um desenho nunca é igual ao que vimos, e implica sempre um processo mental que está associado à capacidade de abstração simbólica e sinalética que existe na génese de toda a comunicação humana» (Rodrigues, 2003, p.23) .

Sobre o mito da jovem filha de Buares, Rodrigues (2003) considera tratar-se da síntese perfeita da ação de desenhar, aquilo que de nós é convocado: «[...] por um lado a mente, a inteligência analítica, o sentido ordenador, a consciência de observar, mas também a sensibilidade e os afetos e, por outro, o corpo no próprio gesto de fazer, e o olhar [...]» (p.22).

Na perspectiva da autora, todas as ações, emoções e pensamentos estão contidos no verbo desenhar.

Desenhar é, para Manfredo Massinori (2010), o ato de deixar marca sobre determinada superfície, é o testemunho físico de uma ação humana, «um simples sinal visível numa superfície, para descrever ou explicar o mundo dos fenômenos; instrumento tão simples mas, ao mesmo tempo, tão intrinsecamente elástico que permite a narração da complexidade» (p.17).

Na sua definição, Molina (2006) sugere que o desenho é, antes de tudo, uma ação, não a mera ação motora do corpo, mas o vocábulo no sentido bíblico que as sagradas escrituras atribuem ao verbo, uma ação fundamental de criação. O ato de desenhar é sempre uma «representação de uma ação» (p.90). De acordo com o autor, a marca que deixamos no papel é um ponto de diálogo que estabelecemos com nós mesmos e também com os outros, e desta forma, tomamos consciência e «Iluminamos, esclarecemos y señalamos con luz própria un nuevo territorio que hasta ahora estaba en las sombras» (Molina, 2006, p.91) ordenando assim, um novo mapa no nosso pensamento. Este momento mágico, em que o gesto se substantiva num registo gráfico, passível de ser visualizado e permanecer congelado no tempo, acontece no vazio, no momento entre o pensado e o dito, entre o traço e a sua circunscrição (p.91).

De igual modo, Rodrigues (2003) identifica o desenho como gesto, ação de movimentar a mão sobre uma superfície plana, utilizando um instrumento riscante. A autora explica que se imaginarmos alguém a desenhar (um desenho complexo, por exemplo uma perspectiva) com um lápis e papéis invisíveis, o que observamos e retemos são os gestos, a coreografia dos gestos (Rodrigues,2003,p.20). Contudo, estes movimentos no espaço não podem ser nomeados de desenho, porque desenho é objeto «[...] não uma ideia ou intenção de objeto, porém é tão discreto, tão frágil que lhe poderíamos atribuir a característica de vestígio» (Molina, 2006, p.13). O objeto desenho pode ser então, o vestígio direto dos gestos no decurso da ação.

Contudo, no entendimento de alguns autores, o desenho está mais vinculado à noção de ideia, aos processos de pensamento e de criação mental. Bruce Nauman, artista plástico dos anos 60, sempre usou o desenho como meio de registar ideias para as suas obras em modalidades tão diversas como pintura, escultura, performance e vídeo. Os esboços rápidos serviam para pensar «com a mesma intenção com que escreve: são notas que se tomam» (Bruce Nauman *apud* Wandschneider e Faria, 1999, p.16). Segundo Molina (2006), a

definição de Bruce Nauman de que «desenhar corresponde a pensar» (Nauman *apud* Molina, 2006, p.44) contém, desde o Renascimento até hoje, a ideia principal de todas as teorias e tratados do desenho.

Frederico Zuccaro, artista do Maneirismo italiano, defende no seu tratado que o «desenho não é matéria, não é corpo, não é acidente [...] mas é forma, ideia, ordem, regra, finalidade e objeto do intelecto» (Zuccaro *apud* Bismarck, 2001, p.55). Para o artista, desenho é fundamentalmente coisa mental, fazendo uma distinção clara entre «*designo interno*» – conceito formado na mente, pensamento visual – e «*designo externo*» – o registo gráfico, entendido aqui como o desenho objeto (Bismarck, 2001 p. 55). Segundo a conceção Platónica, o desenho interno é a ideia original, o divino, o angélico e humano; o desenho externo é o recetáculo, o corpo, o mundo material, sendo que «[...] um corpo sem alma tem menos sentido que uma alma sem corpo» (Bismarck, 2001, pág.55).

No entendimento de Bismarck (2001), existe nas descrições de Zuccaro uma clara omissão do espaço da ação (identificado com o trabalho artesanal), ficando por definir o espaço intermédio, o espaço da transição do desenho interno para o desenho externo «[...] o ato de visualizar, explorar, registar ..., aquilo que, no fundo, é a ação, o operar com as imagens e com as ideias, o ato de desenhar» (pág.55) .

Zuccaro, ao justificar a dupla génese do desenho, não equacionou a evidência do fazer do desenho, compreendeu um fim e um princípio, mas não o processo, o modo como o registo acontece, a revelação da expressão profunda do indivíduo. Citando Rodrigues (2003), «O ato de desenhar implica um gesto do sujeito para o exterior. Não é pensamento ou contemplação, é ação, mas contendo toda a expressão corporal e gestual que identifica aquela pessoa determinada» (Rodrigues, 2003, pág. 64) .

Uma das características definidoras do desenho é a proximidade que ele mantém com os sujeitos, a imediaticidade e espontaneidade. O desenhador deixa no objeto desenho marcas pessoais, e cada observador estreita com ele ligações e interpretações únicas. Por mais abstrato, instrumental, mecânico ou científico que o desenho possa ser, ele é sempre expressão de subjetividade: «cada gesto meu é completamente meu, mesmo tendo o eco de todas as familiaridades e condicionantes educacionais e genéticas» (Rodrigues, 2003, p.64). Para o escultor Alberto Carneiro (2001), o desenho é sempre projeto íntimo da pessoa: «A pessoa desenha e desenha-se na complexidade do seu sentir e do seu pensar [...]» (p.37). Assim, este objeto, meio ou ação, proporciona ao seu autor um maior conhecimento de si e

uma reflexão sobre o que o rodeia, englobando no ato criativo o saber, o saber fazer, e o saber ser.

Retomando a questão inicial, o que é o desenho? Tendo em conta a amplitude semântica do substantivo, os vários campos de ação, as condicionantes históricas e temporais, a função, a área do saber em que atua, fatores que contribuem para a variedade e ambiguidade da definição de termo, podemos afirmar que desenho é pensamento em ação, é «operar» (Bismarck *et al.*, 2001, p. 56). É o pensamento em movimento, é ação, que procura a forma que está prestes a acontecer, mas por outro lado, é também a forma que se reformula a cada gesto (Carneiro, 1995, p. 55).

Desenho é, no entendimento de Juan Molina, conhecimento que só é possível no feito do fazer, só através da marca se pode reconstruir a ideia (Bismarck *et al.*, 2001, p. 55).

É, por essência, um ato *indisciplinado*, que coloca em confronto o interior (pensamento e sentimentos) com o exterior (expressão e comunicação), o conhecido com o desconhecido, o homem com o mundo. E é, na definição de Alberto Carneiro (2001), «[...] provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo (...) Permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos» (p.34).

1.2 - Transformações da disciplina.

Reconhecemos o desenho como uma expressão primária, antecedendo mesmo outras formas de linguagem, como a escrita. É uma linguagem universal, transversal a várias culturas e continentes, encontrando-se vestígios desta ação humana nos mais diversos contextos e nos mais remotos períodos temporais (Oliveira *et al.*, 2001, p.1368). Representar com o mínimo de signos, conceitos complexos, foi sempre uma tentação primordial do Homem, e já na pré-história o desenho possuía uma grande importância na vida do ser humano, através dos desenhos de figuras inscritas, pelo traço linear, pintado ou gravado, demonstrava uma dimensão simbólica de relação com o mundo (Paiva, 2005, p. 19).

Contudo, só a partir do século XV, com a generalização do papel como suporte da escrita (devido à produção a baixos custos), é que o desenho adquire autonomia e um estatuto superior (Henriques *et al.*, 2001, pp.39,40). Surgem em Itália, nomeadamente nas cidades de

Milão, Florença e Veneza, as primeiras academias privadas - instaladas em ateliês ou palácios de mecenas - e os tratados que sistematizam os conhecimentos teóricos e técnicos da disciplina (Marques *et al.*, 2001, p.166). Todavia, o desenho permanece na sombra das principais disciplinas - pintura, escultura e arquitetura -, intervindo sob a forma de estudos e esboços na elaboração das obras, «um instrumento de investigação de qualquer coisa» (Carneiro *apud* Rodrigues, 2010, p. 238). No caso da pintura, materializava-se como primeiro esboço, depois, dava expressão gráfica à ideia, seguidamente, esquematizava a composição e, por fim, era transferido para outro suporte em outra escala. Para além disso, não tinha entrada nas grandes exposições públicas de arte, ficando confinado ao espaço privado do ateliê (Wandschneider e Faria, 1999, p. 14).

No Renascimento, em meados séculos XV e XVI, o desenho ganha autonomia e valor em si, sendo-lhe reconhecido um papel primordial no processo criativo (Wandschneider e Faria, 1999, p. 15). Torna-se então, «princípio fundador da teoria, da aprendizagem e das atividades artísticas», passando a ser entendido como construção mental, arte do intelecto, libertando-se da conotação de arte artesanal (Henriques *et al.*, 2001, pp.39,40).

Esta mudança na conceção e na relação do desenho com as outras artes deve-se à transformação do paradigma ocorrido nessa época, em que a arte deveria representar a realidade exterior com verosimilhança. Saber desenhar, descrevendo com realidade as propriedades físicas dos objetos, passou a ser condição necessária e indispensável para um artista se poder afirmar como pintor, escultor ou arquiteto.

Entretanto, e de acordo com Wandschneider e Faria (1999), o ensino do desenho passou a ter como principal função: «[...] treinar o olho e a mão, para alcançar o rigor e a precisão na representação, para assimilar noções como as perspetivas e a proporção, sem as quais qualquer tentativa de imitar a realidade se tornava vã.» (p. 15). A visão voltou-se assim, em detrimento dos outros sentidos, forma de conhecimento, e a educação «ótica», essencial na formação do artista, passou a ter como fundamento as leis da perspectiva: a reconstrução racional da realidade, tal como os nossos sentidos a vêem (Molina, 2006, p. 286). Para Lino Fernandes (2004), o homem desta época «pensava que controlava tudo o que se passava à sua volta porque o seu conhecimento era baseado no que os seus olhos podiam ver [...] e o que não compreendia era explicado pela fé» (p. 45).

Nos séculos seguintes, XVI e XVII, o desenho institui-se como disciplina obrigatória e basilar na aprendizagem artística. Nas academias de Giorgio Vasari (Florença), Carracci (Bolonha) ou Frederico Zuccaro (Roma), o desenho de modelo vivo era prática essencial à

formação artística, e às academias sucederam-se as Escolas de Belas – Artes, como instituições públicas especializadas do ensino das artes, que continuaram a lecionar, como método principal, o desenho de modelo nu (Marques, 2001, p.166).

Em Portugal, segundo Cidália Rodrigues (2001), o interesse pelo desenho como disciplina autónoma manifestou-se apenas nos finais do século XVIII, pelas reflexões teóricas e pela sistematização do seu ensino, que até então era ensinado no âmbito da arquitetura, fortificação e marinha. A autora refere que a educação passa a ser entendida como um dever dos estados, porque só através dela se promove o desenvolvimento e a felicidade dos povos, no século XIX, em «consequência das Luzes, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial» (p.41).

Com o advento da Revolução Industrial, surge a necessidade de conceber objetos com valor estético e, neste sentido, reformulam-se as metodologias de ensino do desenho. «Quase todos os cursos possuíam nos seus planos de estudos uma disciplina de desenho adequada à especificidade de cada um.» (Henriques, 2001, p.45). Nos Liceus, começaram a lecionar-se essencialmente o desenho técnico e a geometria descritiva. Porém, faltavam docentes devidamente qualificados, havia poucos recursos materiais, e as instalações eram precárias, e por outro lado, nas escolas de Belas-Artes, o ensino do desenho revelava-se inadequado às necessidades e às evoluções sociais da época (Henriques, 2001, p.45).

Na Europa do século XIX, a atividade gráfica multiplica-se numa variedade de modos e utilização de novas técnicas (lápiz de cor, aguarela, sanguínea, entre outras), libertando-se dos cânones tradicionais e dos códigos da representação harmónica, ganhando força expressiva e liberdade inventiva. Diferentemente, em Portugal, num pequeno ensaio com o título «A Reforma do Ensino do Desenho», Ramalho Ortigão afirma o desenho de observação como a fonte de todos os conhecimentos Humanos: «toda a noção que não se baseie na observação dos fenómenos tem o carácter anedótico, não tem o carácter científico» (Henriques, 2001, p. 47).

Com o triunfo dos Modernismos, no séc. XX, os ataques ao ensino académico reforçam-se, e a importância do desenho enquanto matéria obrigatória da pedagogia das artes visuais é posta em causa. No livro *Leciones del dibujo*, Molina (2006) sistematiza as principais razões pelas quais se dá a mudança no ensino do desenho:

La crisis de la representación que se produce ante el desarrollo de la fotografía y que lleva al arte a abandonar el papel privilegiado de ser él el generador de la idea de realidad [...] El repliegue que el

arte realiza sobre el territorio de su autonomía al abandonar los campos de la descripción y previsión de objetos que lo vinculaban al desarrollo de la industria (p.11).

Se, até então, a capacidade de registrar aquilo que os nossos olhos observavam era indissociada do próprio fazer do desenho, os fatores referidos por Molina – o desenvolvimento da fotografia e dos novos meios de reprodutibilidade mecânica e eletrónica; a alteração dos sistemas de produção que afastaram o desenhador para fora do sistema produtivo - bem como, a liberdade e as potencialidades criativas que o século anterior estabeleceu, vieram engrandecer a autonomia do desenho como obra de arte, afastando-o definitivamente da sua função de representar o mundo (Rodrigues, 2003,p.15).

Para Bismarck (2001), a autonomia artística do desenho - desenho como obra final -, valorizada pelos modernistas, foi a constatação da perda de competências do desenho: «Colocar o desenho no território das Artes, colocá-lo no mesmo pé de igualdade com as “grandes artes”, não é nem valorizá-lo, nem diminuí-lo, é desviá-lo! É colocá-lo como coisa igual, na obrigação de ser arte, de se expor como objeto artístico» (p.23).

Porém, e segundo Wandschneider e Faria (1999), a autonomização do desenho no século XX não significou o abandono do seu estudo, mas, pelo contrário, a verificação de ideias e a elaboração de formas continuou a ser procedimento corrente para muitos artistas. Exemplos há, como de Pablo Picasso (1881-1973), um desenhador incansável, que fez inúmeros estudos preliminares na realização das suas obras, como *Les Demoiselles D'Avignon* (1907) ou *Guernica* (1937); ou Bruce Nauman (1941) que usou o desenho como pensamento (*pensiero*), elaborando esboços rápidos para registar ideias para os seus trabalhos; ou ainda, André Masson (1896-1987), que desenhava diretamente com o tubo de tinta, realizando movimentos rápidos. Estes artistas, como tantos outros, continuaram a utilizar o desenho como ação, pensamento, processo, como parte de desenvolvimento de algo. Contudo, utilizando as ferramentas tradicionais do desenho, compreenderam as novas conceções do mesmo, nomeadamente a valorização da espontaneidade, das possibilidades de experimentação e da capacidade de dizer o essencial através do mínimo.

Alguns autores consideraram, no entanto, que o abandono do desenho à vista como principal metodologia na formação artística fez com que a sua prática diminuísse significativamente (Rodrigues, 2003, p.15). Durante décadas, este tipo de desenho tornou-se quase obsoleto, «quer pela morosidade em aprender [...] quer pelos resultados classicizantes» (Rodrigues, 2003, p.16) e deu lugar a um enorme laboratório de experiências e novas propostas que contribuiriam para a chegada à situação atual.

De facto, e tendo como base as considerações de Molina (2006), a história do desenho é também a história do que se entendeu como tal, da evolução das práticas em que se inscreveu e das hierarquias a que se submeteu nas diferentes áreas do conhecimento. O seu campo é por isso, «um terreno de areias movediças», mudando segundo o seu entendimento como pertencente a uma ou outra atividade, e a uma ou outra cultura (p.25).

1.3 - A disciplina.

Disciplina, termo polissémico que deriva de discípulo (aquele que aprende), designa «matéria de ensino, domínio de estudos cujas fronteiras estão estritamente definidas» (Oliveira *et al.*, 2001, p. 2369) e assume outras significações como: «submissão a regras ou a um regulamento; [...] deveres a respeitar [...] rotinas, sanções [...] ordem, respeito entre elementos da aula [...] correias para açoitar, flagelar» (Oliveira *et al.*, 2001,p. 2369).

Segundo Maria Teresa Estrela (2002), o termo disciplina é hoje compreendido com «um sentido algo pejorativo» (p.18), pois é interpretado associado a regras e sanções, tal como com o sofrimento que daí advém. A autora refere que ao longo dos tempos, e como é constatável na História da Educação, o conceito de disciplina teve sofreu grandes transformações, passando da «conformidade exterior às regras e aos costumes [...] para uma conceção que valoriza sobretudo a interioridade e o engajamento livre do indivíduo» (Estrela, 2002, p.18). Esta conceção é ensaiada no Renascimento, contudo «na prática não consegue libertar a educação de uma disciplina racional que leva a frenar a espontaneidade em nome da racionalidade e da espiritualidade [...] esta libertação é sobretudo obra do nosso tempo e é resultado de uma lenta evolução que está longe de ter terminado» (Estrela, 2002, p.18).

De acordo com António Nóvoa (2011), desde o século XIX, o termo é compreendido como «conteúdos de ensino» (p.XV).

Mas a sua definição exige sempre que nele reconheçamos um duplo significado: por um lado, a ideia de *disciplinar*, isto é, de assegurar a ordem e as regras de comportamentos; por outro lado, a transmissão dos conhecimentos que fazem parte de uma determinada *disciplina* do plano de estudos. (p.XV) .

Esta dualidade de sentidos é importante no currículo atual, pois as disciplinas devem promover o conhecimento através da ordem comportamental. Trata-se, no seu entender, de transmitir «métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, para que cada um seja capaz de ler o mundo e de nele inscrever a sua individualidade» (Nóvoa, 2011, p.XV).

Não é nosso intuito focalizar a reflexão sobre a disciplina, enquanto regra ou controle comportamental. No entanto, concordamos com a dualidade do termo anunciado por Nóvoa (2011), em que a disciplina não é só um campo do saber, mas também um conjunto de técnicas de regulação. Consideramos que não há uma disciplina correta (enquanto método, regra), mas há várias formas de agir e de estar, dependentes das áreas, dos conteúdos lecionados e, principalmente, dos alunos com os quais nos relacionamos. Este assunto exige uma atenção e reflexão constante, pois «[...] o caminho para as tecnologias de inibição do aluno é o mais fácil de ser percorrido» (Jesus, 2011, p.116).

Interessa-nos desconstruir a disciplina enquanto um «conjunto específico de conhecimentos que têm as suas características próprias no terreno do ensino» (Guy Berger *apud* Olga Pombo, 1994,p.92). Por outras palavras, interessa-nos questioná-la sob a perspetiva da definição da Enciclopédia Larousse, como «matéria de ensino, domínio de estudos cujas fronteiras estão estritamente definidas» (Oliveira, 2001, p. 2369).

Ora, sabemos que o desenho compreende uma vasta área de saberes presente em quase todas as atividades humanas, desde a arte, à arquitetura, geometria, ilustração, ciência, indústria, à moda, entre outras mais. Materializa-se como projeto-estudo, esboço, processo de construção de uma obra, objeto - cuja finalidade existe em si mesma - e disciplina artística (Rodrigues, 2003, p.45). Sabemos também que o seu campo é amplo, «tão vasto que pode ser visível, invisível ou virtual. Está relacionado com estruturas mentais, diagramas, mapas, com a forma como nós interligamos o nosso raciocínio» (Fernandes,2003, p.47). Daí a nossa questão: como podemos «disciplinar(izar)» (Parakeva,2007, p.17) o seu ensino?

Como podemos compartimentá-lo num conjunto específico de conteúdos e metodologias, num único campo de saber, quando o desenho é entendido, atualmente, como «campo expandido»» (Elias e Vasconcelos, 2006, p.67) indisciplinado (que sai fora dos seus limites) e que aglutina vários territórios, materiais e tecnologias?

Da nossa experiência enquanto docentes, observámos que a prática do desenho - desenvolvida no 2º e 3º ciclo, na disciplina de Educação Visual - está frequentemente confinada à representação de objetos quotidianos, que se encontram dentro das mochilas, ou

dentro dos armários das salas, e que em pouco se podem considerar estimulantes, mesmo que a sua abordagem mude de ponto de vista ou por mais que se recriem, reinventem ou reposicionem os cenários. Também não existe o hábito da reflexão crítica, discussão sobre o que fizeram e porquê, passando assim a ideia de que o objetivo do desenho é a verosimilhança com o visível. Para além disso, há um *deficit* cultural nos discentes que a escola devia combater, com visitas a museus, galerias, edifícios históricos, ou outro tipo de ambiente cultural. A falta de referências pode ser um fator determinante na sua autonomia e desempenho, uma vez que por não possuírem patamares de referência de qualidade, não se sentem capazes para experimentar, errar e descobrir, limitando-se a reproduzir aquilo que conhece. Por essas razões, são frequentes as expressões dos alunos que afirmam que os melhores desenhos são aqueles que se assemelham à cópia mimética do modelo, ao passo que as abordagens pessoais (um esboço, mapa, expressão) são desvalorizadas. Estas afirmações refletem com bastante clareza as representações do que é, ou que pode ser o desenho, para estes alunos (Jesus, 2011,p.140). Ou ainda, por outras palavras, «o aluno não conhece o desenho» (Cabau, 2012, p.101).

Apesar do programa da disciplina de desenho (tanto no ensino secundário, como no ensino profissional) ser bastante abrangente - compreende a representação, a análise e a síntese das formas; o desenvolvimento de modos próprios de comunicação e expressão; o estudo da organização e da composição dos espaços; o campo da experiência artística e da interpretação estética; o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; o sentido conceptual e a dimensão expressiva das representações; e os modos de projetar como parte integrante do processo artístico – de um modo geral, a prática do seu ensino/aprendizagem permanece compartimentada em conteúdos e técnicas e uniformizada «enquanto ferramenta de representação e figuração» (Cabau, 2012,p.105). Ou seja, o registo gráfico (homogeneizado) feito à mão livre de uma forma observada do mundo visível, continua a ser, enquanto método pedagógico, a forma privilegiada de ensinar a aprender o desenho (Graça, 2001, p. 183), sendo omissas as abordagens mais complexas do desenho como «ferramenta de problematização»(Cabau, 2012, p.106) .

Conforme a visão académica, o ensino do mesmo requer em primeiro lugar, a aprendizagem da «maneira correta de ver» (Eduards, 2011, pp. 19-30), (nos manuais de desenho são muito frequentes as expressões: saber ver, ver, aprender a ver, olhar, saber olhar e aprender a olhar), depois ensinam-se as técnicas e as regras, e só posteriormente é que o aluno se «solta» do conhecido, isto é, dos modos normativos de ver e fazer o desenho: « lo

que hay que hacer es soltarse, libertarse de lo aprendido para alcanzar la creatividad por medio de una experiencia directa e inefable del yo» (Molina, 2011, p. 352). Neste sentido, a sua aprendizagem torna-se um «lugar neutro» (Molina, 2011, p. 352), sem questões ou reflexões, em que basta seguir o método com rigor e disciplina e aprendemos a desenhar.

Autores como Betty Edwards, Nicolaidis ou Robert Kaupelis elaboraram métodos eficazes de aprendizagem e ensino do desenho, onde definem a habilidade de desenhar através da habilidade de ver: «en realidad, dibujar no es difícil, el problema es ver. » (Edwards, 2011, p. 32) ou «aprender a dibujar es en realidad cuestión de aprender a ver, a ver correctamente» (Nicolaidis *apud* Edwards, 2011, p.31).

No nosso entender, e de acordo com Mário Bismarck (2001), mais do que o ensino de técnicas e os modos normativos de ver e de fazer desenho, a função pedagógica da disciplina de desenho deve ser a de «fundamentar e desenvolver esse espaço de disponibilidade, de investigação, esse espaço íntimo, reservado e impartilhável que é o desenho como *acto*, que é o desenhar [...] em vez de ensinarmos como desenhar, deveríamos ensinar porque desenhar» (Bismarck, 2001, p.58).

Também Molina afirma que a aprendizagem do desenho deve «permitir al alumno desarrollar aquellas capacidades gráficas que le permitan enfrentar-se ante las necesidades que determina su proyecto, reducirlo a la imitación de los modelos formales predominantes solo hace empobrecer sus posibilidades ante nuevos problemas (Molina, 2006, p.35).

Seguramente, os desenhos mudam, como muda o seu ensino e aprendizagem, porque mudam os costumes, as tecnologias e a sociedade (Cabezas, 2011). Existe uma relação entre cada desenho e os costumes da sua época, e as suas mudanças explicam a evolução, as ruturas, e o abandono de algumas tradições, para além de darem sentido aos fenómenos de renovação formal. Cada tempo tem a sua linguagem, e hoje, de acordo com Branco, «é o tempo da hibridação entre géneros com o desaparecimento das formas “artísticas puras tradicionais” e com o desenvolvimento de novos meios de enunciação» (Branco, 2013, p.525).

Esta consciência parece-me relevante para a afirmação de uma nova dimensão do ensino do desenho: «a recolocação do saber num tempo e espaço de diluição e mistura de fronteiras, num contexto complexo e interligado onde a todo o momento novas informações e novos conhecimentos nos fazem alterar caminhos até então dados como únicos e absolutos» (Jesus, 2011, p.93).

Assim sendo, não é nosso intuito romper com a tradição do desenho de observação (ou com a manualidade), tão importante para a formação artística dos alunos dos cursos de artes, como espaço de percepção, análise e reflexão cognitiva, mas *transplantá-lo* (Fadigas, 2003) para a contemporaneidade, permeando-o de outras práticas, «terrenos híbridos de miscigenação» (Cabau, 2012, p101). Como já referido anteriormente, o ensino necessita de um saber mais fluído e rizomático, capaz de conter a flexibilidade e a criatividade necessárias à adaptação a contextos em permanente devir, e consideramos, por isso, que outras práticas e novas formas de desenho merecem ser experienciadas em contexto de sala de aula.

CAPÍTULO II: *INDISCIPLINA DO DESENHO*

2.1 - O que é a *indisciplina do desenho*?

A *indisciplina do desenho* surge como conceito essencial e unificador de uma exposição itinerante, promovida pelo Instituto de Arte Contemporânea, com o intuito de facultar pistas para o entendimento do papel do mesmo na arte contemporânea portuguesa (Wandschneider e Faria, 1999, p. 11).

A exposição parte da constatação de que, no universo da arte contemporânea, a prática do desenho dentro dos limites tradicionais (a inscrição de linhas ou traços numa superfície, normalmente papel, com a finalidade de representar algo e produzir um efeito estético) coexiste com práticas artísticas muito diversificadas onde o desenho não se conforma a esses limites (p. 13).

O desenho é aqui entendido como um conceito «expandido», transversal a diversas áreas e disciplinas, um «lugar renovado de inquietação, invenção e inovação» (Wandschneider e Faria, 1999, p. 14). Os artistas apresentados, Lurdes de Castro, Ângelo de Sousa, Helena Almeida, Ana Jotta, Joana Rosa e Pedro Paixão, afirmam as potencialidades e as singularidades criativas deste meio, como uma ferramenta conceptual, projetual e formal, que não se constitui apenas como elemento estruturante das suas obras, mas como modo de pensá-las no processo de criação (Wandschneider e Faria, 1999, p.49).

Hoje, valoriza-se no desenho aquilo que durante tanto tempo foi escondido do olhar do espetador: «a sua espontaneidade, vitalidade como elemento central da criação, instrumento de pensamento e ideias em vez de representação do real e as suas características potenciadoras da experimentação» (Elias e Vasconcelos, 2006, p.67). Assume-se o desenho como um instrumento de experiência, que permite ensaiar relações, conjeturas, com várias possibilidades, sentidos e resultados, um processo aberto, que «ao mesmo tempo dá corpo», materializa essa experiência (Molina, 1999, p.33).

Alberto Carneiro (2001), artista plástico e professor de desenho, explica o cerne da questão do desenho contemporâneo nos seguintes termos:

A utilização pessoal que faço do desenho, enquanto escultor, é para projetar dentro de mim a minha obra. O desenho não é realizado como algo que prepara a escultura, mas como meio que favorece os

seus desenvolvimentos, como um levantamento projetivo do interior para o exterior [...]. No entanto, quando realizo a escultura, desenho, pois para mim todo o tratamento das superfícies do espaço é desenho (pp.34-38).

Perante este ensaio, percebemos que o desenho «habita em todo o lado» (Jesus, 2011, p.117). Contrariamente aos géneros da pintura, da escultura e da arquitetura, que têm características físicas e tecnológicas próprias, ele pode ser processo, projeto, elaboração mental, objeto e ação, e por isso mesmo «pode ser tudo» e estar em todos os território (p.117).

Ainda há poucas décadas, o desenho configurava-se como espaço próprio e relacionava-se com algumas disciplinas, mas de forma direta, essencialmente na preparação da gravura, da pintura ou da escultura. O seu papel subalterno cingia-se apenas ao esboço, na preparação de uma obra de outra disciplina (tal como descrevemos no subcapítulo transformações da disciplina). No entanto, os cenários de hoje alteraram-se radicalmente, e o desenho relaciona-se intrinsecamente com várias disciplinas, sendo inter e transdisciplinar (Cabau, 2012) e, por isso, mais do que pensarmos o ensino da disciplina de desenho (conteúdos próprios), podemos pensar o ensino da *indisciplina* do desenho.

O que significa, então, o termo *indisciplina*?

Indisciplina é, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2013), «1 falta de disciplina 2 ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas 3 desordem 4 rebelião 5 incapacidade de agir de forma metódica» (p.897).

Maria Teresa Estrela (2002) sugere uma ligação íntima entre os conceitos de disciplina e indisciplina, sendo que a indisciplina é a «negação ou privação» (Estrela, 2002, p.17) da disciplina. No subcapítulo anterior, abordámos a disciplina sob o ponto de vista de «matéria de ensino, domínio de estudos cujas fronteiras estão estritamente definidas», um «assunto autónomo em si mesmo» (Cabau, 2012, p. 104). Agora, veremos a *indisciplina* como um espaço de liberdade de parâmetros, convenções e usos (Wandschneider e Faria, 1999), também sob a lente dos «entrecruzamentos disciplinares» (Fadigas, 2003).

O termo *indisciplina* encerra por um lado, o carácter *indisciplinado* do desenho contemporâneo, que questiona e (re)atualiza os modos tradicionais de fazer e pensar «numa época em que as disciplinas perderam o sentido normativo e disciplinador que assumiram no passado» (Wandschneider e Faria, 1999, p.14), afirmando simultaneamente o lado racional e o lado irracional e intuitivo do desenho e da arte. É a «perversão» (Fadigas, 2003) das convenções e as hierarquias respeitantes aos géneros, temas, materiais e técnicas, que durante

muito tempo vigoraram como método único na prática e no ensino do desenho (Molina, 2011, p.15). Mas por outro lado, envolve mais do que uma disciplina, é transversal a diversas áreas (artísticas ou não), não tem fronteiras, nem limites estáveis obrigatórios (Wandschneider e Faria, 1999, p.13). Significa a transposição de fronteiras, a transdisciplinaridade, que nos permite utilizar a gramática das várias disciplinas - do desenho a fotografia, o vídeo, a *land art* e a performance, entre outras – para abordar as questões complexas da arte e da vida. Por isso, a indisciplina do desenho é um ato de investigação do desconhecido, um ato aberto. Significa flexibilidade, permeabilidade, comunicação, contaminação e «miscigenação» com outras áreas artísticas ou não. Exemplos como *spiraljetty* de Robert Smithson (1938- 1973), um desenho de uma espiral gigante sobre um lago, feito com pedras e terra, ou ainda, as intervenções na natureza de Richard Long, linhas e os círculos inscritos na terra ou feitos com pedras ou materiais recolhidos nos seus percursos, são um testemunho da experiência dos percursos percorridos e da experiência da *indisciplina* do desenho (Wandschneider e Faria, 1999, p.20).

Também Ana Hatherly (2004), artista plástica portuguesa, no seu livro *A Mão Inteligente*, reflete sobre esta dimensão interdisciplinar do desenho, afirmando que enquanto as atividades (profissões) não artísticas promovem a especialização e o saber exclusivo, as atividades artísticas desenvolvem, gradativamente, a abolição das fronteiras entre as artes (p.9).

É neste enquadramento de mudança de paradigma da produção artística e de fusão de novos territórios, que Philip Cabau (2012) afirma que o desenho deve atualizar os seus conteúdos e métodos de ensino:

O desenho já não serve apenas, metodologicamente, as sensibilidades e os quadros artísticos associados às tradicionais expressões artísticas, mas deverá integrar, desde logo, novas formas de expressão associadas tanto às novas tecnologias como a instâncias muito recentes e difíceis de definir, espacial e temporalmente (e que derivam da instalação, das artes performativas, do happening, dos meios da internet, etc.) (p. 101).

Segundo Patrícia Branco (2012), as novas expressões artísticas promovem a «experiência da envolvimento, a sensação e a fisicalidade» (p. 527). Trata-se acima de tudo, de uma «arte da sensação», «um verdadeiro retorno à estética, no sentido em que o termo deriva do grego *aesthesis*, que significa a sensação como oposto do intelecto» (p. 527). Essas novas

expressões instituem uma nova percepção (através do uso de todos os sentidos em detrimento da sobrevalorização da visão) e têm como objetivos a: «envolvência, interatividade, estímulo, experiência, agenciamento e sensação» (p. 526).

Sistematizando agora o assunto deste subcapítulo: ao que aludimos quando nos referimos à experiência da *indisciplina* do desenho?

De acordo com Philip Cabau (2012), no ensino contemporâneo do desenho, para além de se utilizarem os instrumentos, as técnicas e as didáticas mais «rigorosas e tradicionais que estruturam a propedêutica do ensino do desenho» (p.108), devem ser fomentados «territórios experimentais» que absorvam as novas tecnologias e práticas de diferentes áreas, tendo como objetivo o estudo das questões centrais do desenho (p.108).

Nós acrescentamos que no ensino do desenho devem ser introduzidos *territórios experimentais de indisciplina* que, tendo como base o estudo de produções artísticas contemporâneas (a forma como são idealizadas e concebidas), se construam projetos «interpessoais de reciprocidade» (Lopes, 2002 p.59) entre o professor e aluno, para combater a passividade de grande parte dos discentes e, também a centralização do professor no processo de ensino/ aprendizagem. Devem ser também introduzidos projetos de *indisciplina do desenho* que utilizem diversas metodologias e ferramentas de diferentes áreas e saberes, cruzando, complementando e fertilizando-se mutuamente, e ser promovido um saber transdisciplinar para compreender o que está além dos limites e das fronteiras estabelecidas, dos estereótipos. É também importante promover uma atitude de *indisciplina*, no sentido da irreverência e da inquietude, tão importante no questionamento, na reflexão, na criatividade e na procura de soluções, sem medo do desconhecido ou das possíveis falhas e erros, tendo sempre, como fio condutor, a gramática rudimentar do desenho, o corpo como instrumento elementar do desenho.

E não será este também, o caminho da Escola atual? O caminho da flexibilidade e da criatividade resultante do ensino dos saberes rizomáticos.

2.2 - A dimensão performativa do desenho.

Nas primeiras páginas, abordámos a complexidade da definição do desenho, percebendo as relações entre o *ato* de desenhar, «opera» (Bismarck, 2001), e o desenho enquanto pensamento. Estas considerações abrem campo para este subcapítulo, que abordará

a relação do desenho com a performance, linguagem artística que desde o seu surgimento nos anos 60, tem estabelecido relações de diversas ordens com o desenho.

A *performance*, segundo Roselee Goldberg (2012) surge com os movimentos das vanguardas (Dadaísmo, Futurismo, Bauhaus, etc.) do séc. XX, mas é na década de 70, a partir dos desenvolvimentos da Pop Art, do Minimalismo e da Arte Conceitual, que se institui como uma manifestação artística interdisciplinar, meio «maleável e indeterminado» (p.10) que procura enaltecer o processo experimental e o método artístico em detrimento do objeto.

A obra pode ter a forma de espetáculo a solo ou em grupo [...] ser apresentada em lugares como galeria de arte, um museu, um «espaço alternativo» [...] o *performer* é o artista, quase nunca uma personagem, como acontece com os atores, e o conteúdo raramente segue um enredo ou uma narrativa nos moldes tradicionais. Pode consistir numa série de gestos íntimos ou numa manifestação teatral [...] e durar alguns minutos ou várias horas; pode ser apresentada uma única vez ou repetida diversas vezes e seguir ou não um guião; tanto pode ser fruto de improvisação espontânea como de longos meses de ensaio (Goldberg, 2012, p.9) .

Hoje, assistimos ao «aumento exponencial» (Goldberg, 2012, p.10) do número de artistas que adotaram a performance como meio artístico, investigando as contaminações e comunicações com outras disciplinas, sendo o corpo que atua o seu assunto primordial. A prática atual do desenho é testemunho desta relação transdisciplinar, onde vários artistas, como Trisha Brown, Tony Orrico, Jordan Mackenzie e Monika Weiss, exploram as ligações do desenho com a performance, introduzindo também outros meios como a dança, a instalação, a escultura, o vídeo e a fotografia, e o multimédia (p.11).

Os trabalhos coreográficos de Trisha Brown e de Tony Orrico resultam do uso do desenho como expressão do corpo, uma escrita do corpo que revela através dos movimentos no espaço, as energias, sensações, sincronizações e pensamentos. Estas obras materializam-se em performances e são catalogadas de desenho performativo. Tal como a performance, o desenho performativo é o resultado de um evento, uma ação visível. Enquanto a performance pode ser fruída no contato direto com o público ou através de vídeo ou fotografia, os desenhos, por sua vez, são vestígios das ações do corpo realizadas durante o fazer, sinais esses que remetem ao passado, à presença do artista.

Vários autores consideram que o desenho tem uma dimensão performativa manifesta no vestígio do movimento do gesto do corpo, através da mão (Rodrigues, 2003). Alberto

Carneiro (2001) explica que o corpo usa as técnicas, os instrumentos e os suportes para se expressar e criar, de uma maneira gráfica, o desenho. Ainda, Cabau (2012) esclarece que «um desenho não existe independentemente do corpo que o produz» (p.96). Já na origem mítica do desenho, na história de Plínio (descrita no primeiro subcapítulo), é reconhecida a performatividade latente no desenho - o corpo que desenha e o corpo que é desenhado.

A performatividade do desenho é primeiramente anunciada no «Elogio da Mão» de Focillon (1943), em que a mão «apreende, cria, e por vezes dir-se-ia mesmo pensa [...] o hábito, o instinto e a vontade de ação meditam nela, não sendo necessário grande esforço para adivinhar o gesto que irá fazer» (p.108). E é a mão, e não o olhar, que «mede o espaço», o vazio e as concavidades; ela tem uma «espécie de instinto tátil» que permite o reconhecimento das formas do mundo (Focillon,1943, p.111).

Estas afirmações sobre a dimensão performativa do desenho remetem-nos para uma pergunta adicional, a mesma que Paul Valéry já anunciara: *o desenho é apenas, ou sobretudo, uma questão da mente e da visão?* (Almeida,2012, p.96)

Paulo Luís de Almeida (2012) afirma que a experiência de desenhar solicita sempre a «presença imaginária do corpo» (p.96), diferenciando-se com isso de outras imagens como a fotografia ou desenho digital, pois remete-nos sempre para os vestígios de um corpo que inscreveu [...] o desenho inevitavelmente transporta-nos de volta ao corpo enquanto desenha» (Almeida, 2012, p.97). Ver desenho é, também, desenhar outra vez, reconstituindo mentalmente os gestos do desenhador (p.97). Para Focillon (1943) «a arte faz-se com as mãos. Elas são o instrumento da criação, mas, antes de mais, o órgão do conhecimento. É com a linguagem do tato que se compõe a linguagem da vista» (p.115).

Argumentamos então, que o desenho é uma questão da mente e da visão, mas é sobretudo uma questão do corpo, na medida em que é um processo físico de inscrição de marcas em determinada superfície. O desenho tem, portanto, uma dimensão performativa que está na sua génese, na ação do gesto sobre a superfície.

Contudo, no ensino do desenho verificamos que o corpo é claramente desconsiderado, uma vez que a tradição da escrita continua a formatar o modo como desenhamos. Geralmente, desenhamos em cima de uma mesa, com o braço junto ao corpo fazendo movimentos curtos, tal como escrevemos. Este hábito não ajuda à libertação, à expansão e expressão do traço. Porque não desenhar no chão? Ou na parede usando o braço na sua amplitude máxima?

Em *Seis lições*, Alberto Carneiro (1995) defende a aprendizagem do desenho baseada na «consciência instrumental teórico-prática do corpo como projecto e descoberta» (p14). O

corpo «teórico experimental» (p.13) é o espaço de encontro, de articulações, transformações, conhecimento e representação do sujeito. «Consideramos que sem esta prática de consciência dos movimentos do corpo [...] as formas e os espaços não se representam com a adequação dos usos de liberdade e de criação (Carneiro, 1995, p.37).

Apesar de anteriormente, no texto a *indisciplina do desenho*, defendermos a necessidade do ensino do desenho promover experiências de fusão com novos territórios, nomeadamente com as novas tecnologias, sustentamos também que o ensino não deve esquecer a sua identidade, a sua dimensão performativa. Pelo contrário, deve desenvolver a percepção do corpo, da massa, energia, amplitude, movimento... já que, e de acordo com Alberto Carneiro (2001), é através do desenho, da «escrita do corpo que revela(mos) o mais íntimo dele» (p.34).

CAPÍTULO III: ENSINO

3.1 - O lugar da experiência da *indisciplina* do desenho no ensino das artes visuais.

No panorama do ensino secundário, o desenho é uma disciplina comum a vários cursos, desde o curso geral de Artes Visuais até aos vários cursos técnicos artísticos como: Técnico de Design Gráfico, Técnico de Audiovisuais, Técnico de Design de Moda, entre outros. Acompanha o percurso curricular do aluno durante três anos e é a disciplina estruturante de todos os cursos artísticos, tendo por isso um peso significativo na carga horária dos alunos. Assim como outras disciplinas artísticas, para além do domínio das técnicas, dos materiais e dos instrumentos, tem como objetivo desenvolver a sensibilidade estética, bem como o conhecimento da história da arte e da arte contemporânea (Programa da Disciplina de DCV, 2007).

No entanto, segundo Jesus (2011), no ensino das artes visuais há um desfasamento entre a arte desenvolvida nas escolas pelas disciplinas de componente artística, e a realidade da sua prática contemporânea. É necessário «[...] promover a adequação das práticas educativas ao nosso tempo [...] um ensino artístico excessivamente técnico, manual, disciplinado e compartimentado, surge como desajustado» (p.31).

Segundo a investigação de Branco (2013) sobre a arte contemporânea, atualmente, as artes visuais deparam-se com duas direções opostas «por um lado, com o gigantesco projeto da imagem digital [...] e, de outro, com a procura fenomenológica da perceção, com base na ideia de que o corpo e a experiência concreta são fatores inalienáveis na atribuição de sentido (p. 9).

Neste seguimento, Cabau (2012) afirma que o ensino das artes visuais e, conseqüentemente, o ensino do desenho, depara-se com uma grande mudança, um «corte epistemológico com o passado» (p.100), que veio alterar radicalmente a relação dos alunos com a imagem. Hoje utilizam-se os computadores, *tablets* e *smartphones*, e criam-se imagens instantâneas, montagens, imagens virtuais e animações, sendo um fato incontestável que a imagem digital faz parte do dia-a-dia dos nossos alunos. Mais de metade dos alunos da maioria das escolas possui e utiliza com frequência um *smartphone*, apesar de ser proibida a utilização desses aparelhos em sala de aula.

Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental - para um ensino aprendizagem do desenho mais significativo – que os professores adquiriram consciência destas mudanças, «não apenas das referências que os alunos possuem e partilham, mas sobretudo do modo como o fazem, o modo como se relacionam com elas» (Cabau, 2012, p.100). Então, e seguindo esta linha de pensamento, devemos interrogar-nos: como pode o desenho interessar-lhes?

No nosso entender, e de acordo com Marina Serra de Lemos (2005), as motivações, traduzidas pela vontade de aprender, «são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano [...] a motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho» (p.193).

Assim sendo, e antes de mais, é importante pensar estratégias de motivação para cativar os alunos para o desenho. Essas estratégias poderão passar pela conceção de projetos transversais, que usem a metodologia de resolução de problemas e o contacto com a realidade, questionando-a e mudando-a para melhor, por projetos que se baseiem na pesquisa de ideias, conceitos e técnicas, e que desenvolvam a criatividade e a reflexão pessoal através da análise de obras de arte contemporânea e dos seus processos de criação. Ainda poderão passar pela implementação de projetos que convoquem *experiências de indisciplina*, que compreendam o desenho como um processo, como um projeto propriamente dito, em diálogo com a arte contemporânea, envolvendo e articulando outras áreas (disciplinas) e novos instrumentos (novas tecnologias), em parceria com o corpo e os seus sentidos vários.

Segundo Sousa (2003), a experiência é «um conhecimento empírico obtido no imediato, através da observação espontânea e do contacto direto com as coisas» (p.138). Desde a nascença, as principais aprendizagens que realizamos são através da experiência, e nessa linha, Perrenoud (1995) afirma que «é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola, independentemente dos programas e dos objetivos pedagógicos explícitos [...]» (p.28).

Neste seguimento, Murani (2009) questiona «para que serve a escola, senão para preparar indivíduos capazes de enfrentar o mundo do futuro próximo [...]?» (p.15), e nós acrescentamos: para que serve o ensino do desenho, senão para propiciar experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento da criatividade, e conseqüentemente da autonomia e pensamento crítico? Experiências essas que consideramos essenciais numa

atualidade «onde a necessidade de um pensamento de descontinuidade, de divergência e de inovação se impõe» (Morais, 2001, p.17).

De acordo com Cabau (2012), a disciplina de desenho deve ser «um território transversal e propedêutico na pedagogia das artes visuais.» (Cabau, 2012, p.100) O seu papel é o de processo, de pensamento e de criação, uma «instância fundamental de construção do projeto artístico [...] capaz de apoiar a plasticidade de um território cujas fronteiras, sob todos os pontos de vista, são cada vez menos definidas» (Cabau, 2012, p.100).

O desenho serve para «testar, experimentar e solucionar» (Cabau, 2012, p.100), podendo materializar-se como esboço, projeto, *doodles* de canto de página, heróis da banda desenhada nas páginas dos cadernos escolares, ou rabiscos indicando uma direção num guardanapo, resumos de conteúdos de reuniões, organogramas, mapas mentais ou escrita manual. Independentemente dos meios, as razões para desenhar serão sempre as mesmas: um modo de compreender melhor o mundo e o eu ; uma ferramenta do pensamento e de resolução de problemas; um instrumento de desenvolvimento da criatividade, da expressão e comunicação de ideias, sentimentos e emoções.

Podemos conceber um projeto artístico (em qualquer área da criação de objetos visuais) com maior ou menor utilização do desenho, mas, no entanto, para construir com eficácia e rigor uma ideia, ou uma forma visual, é fundamental recorrer ao desenho (Cabau, 2012).

Segundo Elias e Vasconcelos (2006), o ensino do desenho deve compreender todas as suas dimensões, desenvolvendo o conhecimento, a perceção e intuição tão necessárias à criatividade, promover a literacia em artes, incentivar à experimentação – à articulação de conceitos e ideias com práticas – e à reflexão, desenvolvendo assim, o espírito crítico (p. 68).

Cabau (2011) entende a importância e eficácia do desenho como processo, «não se prende com as qualidades intrínsecas do desenho inscrito na folha, ou seja, com o desenho objeto, mas com aquilo que aconteceu durante a sua elaboração (perguntas, respostas, pensamentos, sensações, relação física)» (p.9) e com aquilo que se pode fazer com ele e depois: descobertas, caminhos, soluções, autoconhecimento, sensibilidade, entre outras.

Assim sendo, entendemos que o ensino do desenho deve contemplar o acesso às várias dimensões do desenho, e cabe ao professor a tarefa de orientar o aluno, no sentido de o instigar a desenvolver a sua expressão individual, a sua criatividade e o autoconhecimento. Porém, deverá dotá-lo de ferramentas, conhecimento da gramática do desenho, domínio das técnicas, dos materiais e dos modos de registo.

Best (1996) explica que «uma pessoa com uma capacidade inadequada de leitura, ortográfica, gramática e vocabulário enferma de diminuição da possibilidade de livre expressão e desenvolvimento individual» (p.113). O problema está em «elevar a capacidade de escrever gramaticalmente ao estatuto de um bem em si próprio, em vez de a considerar mais com um meio com fim de tornar possível uma liberdade de melhor expressão» (p.113).

O domínio da gramática, das técnicas, dos materiais e dos instrumentos do desenho, são uma condição, não um fim em si. Molina (2002), refere que o desenho não se esgota nos meios que usa, mas na capacidade inteligente de organizar os seus dados com a finalidade de criar uma hipótese de sentido.

De acordo com Perrenoud (2001), não se espera que a escola forme indivíduos *adaptados*, através da simples transmissão de conhecimentos, mas sim que possibilite a formação de indivíduos «capazes de se adaptarem às numerosas e imprevisíveis mutações que os esperam, o que realça a capacidade de antecipar, de compreender, de aprender, de regular, de comunicar, de colaborar, de inovar, de contribuir para a melhoria da qualidade» (p 16). Valoriza-se aqui a autonomia, a colaboração e a criatividade, para permitir que cada um aprenda a utilizar os seus conhecimentos na ação.

3.2 - Criatividade: estratégias promotoras da criatividade do aluno.

A criatividade assume, nesta sociedade contemporânea, cada vez mais importância e destaque. Hoje é frequente ouvirmos falar de indivíduos criativos, indústrias e empresas criativas: criatividade quotidiana, na cozinha, criatividade na educação, na ciência, tecnologia, entre outros. Afirma-se que a criatividade já não é só assunto das artes e dos artistas, mas que está presente em todas as pessoas, em diferentes áreas, ajustando-se a diversos objetivos (principalmente à resolução de problemas) e caracterizando-se pela sua natureza dialética e interdisciplinar (Sara Bahía, 2008, p.232, Best, 1996, p. 127).

Também no contexto educativo, a criatividade tem assumido uma importância crescente. «Tornou-se urgente encorajar a descoberta e a resolução (criativa) de problemas [...]» é necessário formar «[...] adultos suficientemente flexíveis e inventivos para um mundo que, cada vez mais, não (é) o mesmo.» (Cropley, 1997 a; 1997b; Fleith, 2000 *apud* Morais, 2008, p.163).

Contudo, apesar dos currículos expressarem a necessidade de desenvolvimento do pensamento criativo, existem sérios entraves à criatividade no sistema educativo, nomeadamente «[...] o apelo ao conformismo, a comparação, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e avaliação constantes» (Amabile *apud* Bahia, p. 233). Estas barreiras têm como consequência o aparecimento de certos bloqueios à expressão criativa, acerca dos quais Watt (1967) aponta aspetos como «o medo de falhar, a segurança do conhecido, a instauração de rotinas de trabalho, o imperativo da perfeição, o perigo do risco ou o repúdio do lúdico» (Watt *apud* Bahia, 2008, p.233).

Para Torrance (2001), «o maior défice do ensino é a não promoção do pensamento criativo» (Torrance *apud* Bahia, 2008 p. 235). Dentro da mesma opinião, Robinson (2010) considera que o sistema educativo não promove a criatividade, e explica que muitas pessoas criativas e bem-sucedidas profissionalmente passaram por dificuldades na escola, só sendo reconhecidas as suas qualidades extraordinárias quando já não estudavam.

Mas o que entendemos por criatividade? Como podemos definir ou pelo menos clarificar este conceito?

De acordo com Bonnie Cramond (2008), criatividade é «arte, inteligência, génio, imaginação, ingenuidade, inspiração, invenção, inovação, originalidade, engenho, talento e visão» (Cramond, 2008, p.15). Contudo, embora estas palavras descrevam elementos da criatividade, por si só, não a definem. A criatividade é intrinsecamente um conceito complexo e ambíguo (Morais, 2001; Romo, 2008) e resulta em grande medida, da nossa «cultura, época, experiência, valores, crenças religiosas e políticas» (Cramond, 2008, p.15).

Alguns autores defendem a criatividade como «uma capacidade de resolução de problemas colocados ou produzidos por uma fonte externa» (Sternberg e Lubart 1996, *apud* Candeias, 2008, p.45) e explicam-na como «um processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar as dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, testar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar os resultados» (Candeias, 2008, 45).

Segundo Robinson (2011) «a criatividade é a imaginação aplicada» (p.73), envolve o cruzamento de vários processos e disciplinas, e resulta em ideias originais e valiosas (p.77). De acordo com o autor, a criatividade não é apenas cognitiva, compreende também a intuição e o inconsciente (pp.77,83). Tocar instrumentos, criar imagens, construir objetos ou dançar são exemplos destes processos físicos criativos. «Em muitos casos – na dança, na música, na

representação -, não usamos meios externos; nós próprios somos o nosso meio do trabalho criativo» (Robinson, 2011,p.83).

Como afirmámos anteriormente, a criatividade é um conceito complexo e ambíguo, e existem várias definições, de diversos autores, sobre a mesma. Ainda que seja necessário para o nosso estudo clarificar este conceito, não o faremos de forma aprofundada e detalhada, pois o nosso uso da criatividade será mais operacional e utilitário, como expressaremos nos próximos parágrafos. Contudo, importa esclarecer que, o nosso entendimento da criatividade prende-se com a conjugação dos critérios de originalidade, expressividade e eficácia face a desafios (problemas ou projetos educativos) (Morais, 2011).

Por originalidade, recorrendo a Moraes (2011), referimo-nos «[...] à infrequência de um produto tomando uma população específica», isto é, «[...] numa galeria de arte com que frequência se encontraria um trabalho como este?» (p. 203). Porém um trabalho não pode ser considerado criativo só pela sua raridade, terá também se adequar ao problema proposto. A adequação do produto, segundo a autora, reside na eficácia do produto/ ideia face aos desafios ou problemas: «até que ponto ele (produto) responde a uma necessidade ou ao desempenho de uma função» (p.203). E a expressividade refere-se «ao sucesso da comunicação entre o produto e o observador ou utilizador: «até que ponto esse produto tem impacto em quem o contacta »(p.204).

Como educar para a criatividade? Que estratégias utilizar para desenvolver esta capacidade essencial a todos os discentes?

A estimulação e o despertar do potencial criativo, devem ser feitos através de métodos adequados para serem eficazes. Antes de enumeramos algumas das estratégias para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, convém descrever certas características que definem o perfil de uma pessoa criativa.

Segundo Manuela Romo (2008), a pessoa criativa possui «autoconfiança, perseverança, abertura à experiência, capacidade de assumir riscos, tolerância à ambiguidade e independência» (p69).

Sternberg (2008) descreve a personalidade criativa como: «capaz de assumir riscos, perseverança, aberta a experiências, assimilação rápida, auto disciplina, empenho, focalizada nas tarefas, motivação intrínseca, liberdade de espírito, rejeição de limites, organizada, necessidade de desafios e de se sentir eficaz» (Sternberg *apud* Cramond, 2008,p.21).

Ao conhecermos as características de uma pessoa criativa, podemos, enquanto professores, estimular certas atitudes e posturas criativas e combater alguns medos. Através

de aulas estruturadas, com estratégias definidas e propostas de trabalho assertivas, atendendo às necessidades educacionais dos alunos, poderemos desenvolver algumas das características enumeradas pelos autores.

Neste seguimento, e segundo Bonnie Cramond (2008), as estratégias para fomentar o pensamento criativo nos alunos devem obedecer a alguns princípios básicos: levar os alunos a pensar em maneiras diferentes de fazer as coisas, questionando-os se haverá outras alternativas para os problemas; ajudá-los a encontrar as suas paixões, despertando os seus interesses; mostrar aos mesmos que o conhecimento é adquirido por experiência, por tentativa - erro; encorajar a que aprendam a avaliar os seus próprios produtos; incentivar a jogar com as ideias; modelar a flexibilidade e a resiliência; encorajar a experimentação e o assumir de riscos, para que encontrem os meios de ultrapassar as suas fraquezas; ensinar os alunos a avaliar os seus produtos (pp.33, 34).

Também Sternberg e William (2003), no livro «*Como desenvolver a criatividade do aluno*», refere vinte e cinco estratégias para fomentar a criatividade. Abordamos apenas algumas estratégias (dada a natureza limitada deste estudo que consistiu na aplicação de 15 aulas e às características do projeto), aquelas que considerámos mais importantes na implementação do nosso programa de intervenção.

O primeiro grupo refere-se aos pré-requisitos: modelação da criatividade e a construção da auto-eficácia (Sternberg e Williams, 2003, p.11). Modelar a criatividade diz respeito ao papel-modelo que o professor assume perante os alunos: «quando se ensina criatividade, a primeira regra é lembrar que os alunos seguem o que o professor faz, não o que o professor diz» (p.14), assim sendo, entende-se que o professor deva ser criativo nas suas aulas. O segundo aspeto tem a ver com os receios dos alunos, e com o facto de pensarem que não conseguem realizar determinada tarefa. Essa ideia é muitas vezes sustentada em mensagens que os professores ou os pais emitem: «Os conselhos gratuitos matam quer a iniciativa, quer a autoconfiança e são muitas vezes incorretos» (p.15).

O segundo grupo de propostas reporta-se às «técnicas básicas de aprendizagem»: definir e redefinir problemas, encorajar a geração de ideais e polinizar ideias (Sternberg e Williams, 2003, p.11). Segundo os autores, é importante promover realizações criativas, encorajar os alunos a definir ou redefinir problemas (temas ou projetos), dar a oportunidade de errar, e de poder voltar atrás. Também é fundamental criar um ambiente que valorize a geração de ideias, mesmo que não sejam criativas, pois no decorrer do projeto os alunos irão seleccionar as melhores ideias e por isso, não devem ser criticadas negativamente (p.23). Para

o desenvolvimento da criatividade é igualmente importante polinizar ideias, ajudar os alunos a pensar assuntos de uma determinada disciplina através das técnicas/conteúdos de outra disciplina: «A polinização motiva os alunos que não estão interessados em assuntos ensinados no abstrato» (p.24).

Do terceiro grupo de estratégias, «dicas para o ensino», destacámos: dar tempo ao pensamento criativo e instruir e avaliar a criatividade (Sternberg e Williams, 2003, p.27). De acordo com os autores, os alunos devem perceber que as ideias criativas não acontecem de repente, e que é preciso haver tempo de perceber o problema para poder lidar com ele, e só depois, encontrar soluções para o mesmo. Também é importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação da criatividade, testes escritos, produções gráficas, testes orais, formulações de hipóteses (p.29).

O quarto grupo destina-se a «evitar bloqueios», e consta em estimular riscos sensatos, tolerar a ambiguidade, permitir erros e identificar e ultrapassar obstáculos (Sternberg e Williams, 2003, p.33): «As pessoas criativas correm riscos sensatos e produzem ideias que outros acabam por admirar e respeitar [...] ao cometer estes riscos, as pessoas criativas por vezes cometem erros, falham [...]» (p.33). É extremamente importante ajudar os alunos a correr riscos intelectuais sensatos, aceitando os seus erros inerentes à aprendizagem, aprendendo assim a ultrapassar obstáculos, e a lidar com a frustração.

O quinto grupo de estratégias sugeridas intitula-se «adicionar técnicas complexas», e consiste em ensinar a auto responsabilidade, promover a auto-regulação, e retardar recompensas (Sternberg e Williams, 1999).

Ensinar os alunos a serem criativos é, em parte, ensina-los a assumir responsabilidade quer para o sucesso, quer para o insucesso. Significa ensiná-los (1) a compreender o seu próprio processo criativo, (2) criticarem-se a eles mesmos e (3) a ter orgulho nos seus melhores trabalhos criativos (p. 41)

Os autores afirmam ainda que cada aluno deve «criar o seu processo criativo» (Sternberg e Williams, 1999, p.43), devendo o professor apenas orientar. Além disso, é essencial que o aluno seja capaz de trabalhar num projeto ou atividade durante um longo período de tempo: «Os alunos devem aprender que a recompensa não é sempre imediata e que há benefícios em retardar as recompensas» (p44).

O sexto grupo aborda a utilização de perfis de pessoas criativas e a colaboração criativa. Segundo Sternberg e Williams (2003), devemos dar exemplos de como pessoas

criativas resolvem determinado problema, ou criam algo novo e diferente. É também essencial proporcionar trabalhos colaborativos, sendo que os alunos beneficiarão da visão e das ideias dos colegas de trabalho (p.47, 49).

O sétimo grupo de estratégias, último que expomos, designa-se explorar o ambiente (Sternberg e Williams, 2003, p.53), resumindo-se ao reconhecimento e adaptação ambiental e à procura de ambientes estimulantes. «Um mesmo produto que seja premiado como criativo num dado tempo e espaço, pode ser objeto de troça noutra tempo e noutra espaço» (p.53). O professor deve reforçar a lição de que as capacidades criativas do discente podem funcionar em determinado espaço e tempo, ou pelo contrário, podem não funcionar de todo. Para isso é importante ter um bom conhecimento do ambiente e do público-alvo, adicionado ao fato de o professor dever encorajar os alunos a visitar espaços estimulantes, como museus, galerias, edifícios históricos, bibliotecas, locais com interesse (Sternberg e Williams, 2003, pp.53, 56).

PARTE II: TRABALHO EMPÍRICO

No âmbito da nossa prática pedagógica realizada em contexto de estágio, na Escola Secundária D. Maria II em Braga com a turma do 10º ano 4 TAG, construímos uma metodologia de intervenção pedagógica (MIP) assente no conceito de *indisciplina* do desenho.

Numa primeira fase, através da observação das aulas dinamizadas pelo orientador cooperante e aplicação de um inquérito (Pré-Mip) averiguamos os interesses e as dificuldades da turma: visão restrita do desenho; desinteresse pela disciplina e pela arte contemporânea; dificuldade em pensar e desenvolver trabalhos criativos, e pouca autonomia.

Posteriormente, elaboramos e aplicamos a MIP, com o intuito de verificar se determinada abordagem experimental do desenho, *indisciplina* do desenho, poderia ser relevante para uma aprendizagem mais significativa do mesmo. Tínhamos como intuito desenvolver a capacidade criativa e a autonomia, sensibilizando os discentes para o desenho e a arte contemporânea.

Esta metodologia foi aplicada apenas durante as quinze 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.

Para a definição do modelo de intervenção e estratégias de implementação, foi necessário, também, caracterizar a escola e da turma as quais apresentamos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO I: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A ESCOLA E O GRUPO TURMA

1.1 - Caraterização da escola.

A Escola Secundária Dona Maria II, onde decorreu este estudo, situa-se na área geográfica da freguesia urbana de São Lázaro, no centro da cidade de Braga.

A sua história está intimamente ligada à história dos últimos cinquenta anos do sistema educativo português, tendo sido criada em 1964, em pleno regime do Estado Novo, como o «Liceu Feminino de Braga». Com as transformações democráticas da revolução de abril de 1974, abriu-se a novos públicos e a novas ofertas. No ano de 2004 foi iniciada a reestruturação total da escola, em consequência da profunda requalificação levada a cabo pelo Parque Escolar, sendo concluída em 2010.

Atualmente, este estabelecimento de ensino dispõe de um maior número de salas de aula, infraestruturas tecnológicas, multimédia, espaços laboratoriais, biblioteca, novos espaços de educação física e de artes, e ainda de áreas sociais para os alunos e professores.

Para além do 3º ciclo e dos cursos gerais do ensino secundário, mais orientados para o prosseguimento de estudos de nível superior, a escola oferece a frequência de vários cursos profissionais que qualificam profissionalmente, e também permitem o acesso a estudos pós-secundários ou ensino superior. A escola também proporciona aos alunos atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, tais como: clubes de teatro, de arte, de astronomia, o clube Europa, e de xadrez, e projetos como o Desporto Escolar e a Educação para a saúde.

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 uma ligeira 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 reside nas freguesias urbanas de S. Lázaro, S. Vítor e S. Vicente, e deslocam-se normalmente 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 Projeto Educativo de 2001 – Escola Secundária D. Maria II).

1.1.2 - Os Espaços letivos.

A sala de Oficina 2, onde são lecionadas as nossas aulas de Desenho e Comunicação Visual, é um espaço amplo, iluminado por um vão envidraçado que proporciona um ambiente confortável e agradável à execução de trabalhos de carácter artístico. Os estiradores estão organizados em forma de «U», possibilitando uma comunicação mais próxima e abrangente. Possui quatro mesas de grandes dimensões com tampo de madeira, onde se realizam trabalhos práticos de corte, pintura e impressão, servindo ainda de mesas «redondas» de debate sobre os trabalhos em grupo. Dispõe de duas salas de apoio, uma com lavatório e armários, e outra com armários e cacifos, e de um laboratório de fotografia, que está fechado por falta de material específico para o seu funcionamento. Possui bons acessos, situa-se no piso térreo junto a um grande espaço de recreio, com árvores e bancos, de frente para as salas do aluno.



Imagem 1: Fotografia do interior da sala de oficina de artes. Autor: Joana Vieira. Data: 2013

1.2 - Caracterização da turma.

Na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, a turma 4 TAG (Técnico de Artes Gráficas) divide-se em dois turnos: o primeiro com 10 elementos, e o segundo com 11. O primeiro turno é o nosso grupo de análise, constituído por 6 raparigas e 4 rapazes, com uma média de idades situada nos 16 anos.

Em relação ao contexto familiar, a maioria dos discentes (do nosso grupo de análise) provém de estratos sociais de nível socioeconómico e cultural médio, vivem num contexto familiar estruturado com o agregado familiar original (pai, mãe e irmãos) e apenas uma minoria em famílias monoparentais (com a mãe, ou com a mãe e a família de um segundo casamento). As profissões dos encarregados de educação situam-se nos sectores primários e secundário, e dois encarregados de educação são reformados. Existem vários casos de situação de desemprego recente em quatro dos agregados familiares, estando um dos elementos desempregado. Quatro alunos beneficiam do primeiro escalão e 2 alunos beneficiam do segundo escalão. Grande parte da turma reside no meio urbano e nas freguesias envolventes à zona escolar, os restantes residem em freguesias da periferia urbana. A maior parte dos alunos desloca-se a pé e os restantes em transportes públicos.

No percurso escolar dos alunos do grupo em análise, registam-se sete retenções no ensino secundário (10º e 11º ano), correspondentes à frequência de cursos gerais, nomeadamente Artes Visuais e Ciências e Tecnologias. Os restantes 3 alunos transitaram do 9º ano, vindos de outras escolas da cidade.

Um aluno está diagnosticado com hiperatividade, e é acompanhado pela professora de Educação Especial, mas, dado que não apresenta limitações significativas ao nível da atividade, participação e aprendizagem, não usufrui de medidas educativas especiais.

O comportamento deste turno é em geral considerado satisfatório pela maioria dos professores, mas é um grupo bastante desigual, em que quatro alunos são comunicativos, dinâmicos e desorganizados, revelando por várias vezes comportamentos desadequados à sala de aula. Seis alunos são introvertidos, pouco participativos, mas empenhados e cumpridores das regras e condutas de sala de aula.

O aproveitamento também é desigual, mas globalmente considerado satisfatório. Os níveis registados nas disciplinas teóricas, bem como nas disciplinas de Matemática e Físico-Química, são um pouco baixos, mas nas disciplinas práticas, como o Desenho e Comunicação Visual, Design e a Educação Física, os níveis são médios.

Após a observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante e pela análise do inquérito diagnóstico (anexo 1) aplicado por nós, no início do nosso estágio pedagógico, foi possível concluir o seguinte: todos os alunos gostam da escola que frequentam, embora por motivos diferentes. Nove alunos escolheram o curso de Artes Gráficas como primeira opção, no entanto essa escolha corresponderia à «fuga» a algumas disciplinas do curso geral de Artes Visuais, tais como Matemática e Geometria Descritiva, mais do que à preferência de um ensino de caráter mais prático. A disciplina de Desenho e Comunicação Visual (DCV), para três alunos da turma, é eleita como a preferida, seguida por Educação Física e Design. As disciplinas de Matemática, Inglês, e Português são apontadas como as mais difíceis por 6 dos alunos.

Quanto às expectativas sobre a disciplina de DCV, dois alunos afirmam não ter expectativas, três querem aprender a desenhar e cinco pretendem fazer trabalhos «diferentes», utilizando o computador e a fotografia. Cinco alunos preferem trabalhar em grupo e cinco alunos preferem trabalhar individualmente.

Sobre o desenho três alunos, (anexo 2), da turma de dez, referem que não gostam de desenhar, mas todos os discentes mencionam que não sabem desenhar «bem».

No que se refere às artes, todos afirmaram gostar de artes visuais, nomeadamente de fotografia e vídeo, no entanto, quando questionados acerca de obras de arte, artistas plásticos (fotógrafos, entre outros) que apreciem, dizem não conhecer ou não ter preferência. Contudo, todos declaram ter interesse em participar em exposições e/ou concursos organizados na escola, bem em como visitas de estudo a museus e galerias.

Em relação à ocupação dos tempos livres: a maioria (oito alunos) afirma ocupar os tempos livres no *facebook*, a jogar vídeo jogos, ouvir música e a sair com os amigos, e só dois alunos dizem que desenhavam.

Relativamente às expectativas de futuro, sete dos alunos da turma não pretendem prosseguir estudos, sendo que alguns gostariam, mas afirmam não poder devido à situação económica da sua família. Caso não prolonguem os estudos, referem que gostariam de realizar uma atividade profissional ligada a: fotografia (três alunos), técnico de design de vídeo jogos (um aluno), técnico de design gráfico (dois alunos), teatro (dois alunos), técnico de design multimédia (um aluno), indiferenciado (um aluno).

Todos estes elementos possibilitaram concluir que a turma tem uma visão muito restrita do desenho, conhecem apenas o desenho de representação, apresenta lacunas nas componentes de criatividade e autonomia. Para além deste facto, os alunos não têm no seu

currículo escolar a disciplina de História e Cultura das Artes o que contribui para que tenham poucos conhecimentos a este nível, desconhecendo as várias correntes artísticas, principalmente as da Arte Contemporânea. Também se constatou, em termos gerais, pouco espírito crítico. Os aspetos mencionados foram tidos em conta na conceptualização e no estabelecimento de metas a atingir através do projeto pedagógico a desenvolver com a turma.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS

2.1. Objetivos do estudo.

Tendo como objetivo geral verificar em que medida esta experiência de *indisciplina* do desenho é relevante para uma aprendizagem mais significativa do desenho, procuramos demonstrar se os discentes da turma 4 TAG, aqui utilizados como grupo-alvo do nosso trabalho, adquiriram e desenvolveram, pela experiência da *indisciplina* do desenho, os seguintes objetivos:

- a) Ampliaram a perceção do conceito de desenho, enquanto prática subjacente à maior parte das atividades humanas;
- b) Compreenderam o desenho contemporâneo como uma *indisciplina* que abrange uma série de práticas multidisciplinares e linguagens provenientes de outros domínios artísticos;
- c) Exploraram a dimensão performativa do desenho;
- d) Adquiriram uma maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;
- e) Desenvolveram a criatividade e autonomia;
- f) Desenvolveram a capacidade de reflexão crítica;
- g) Desenvolveram métodos de trabalho individual e colaborativo;
- h) Adquiriram maior interesse pela disciplina de desenho;

No capítulo III que se segue, iremos descrever com pormenor o nosso modelo de intervenção pedagógica, a planificação das aulas dinamizadas (quadro 1), os exemplos de práticas aplicadas para desenvolver a criatividade do aluno (tal como Sternberg e Williams, 2003) e a descrição das aulas por nós lecionadas.

CAPÍTULO III: ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Estruturamos a nossa intervenção pedagógica através dos problemas detetados nos primeiros contatos com a turma designadamente: pela observação das aulas do professor cooperante, pela aplicação do inquérito de diagnóstico(anexo1) e mais tarde pelo questionário pré-MIP (anterior à nossa intervenção pedagógica), mais orientado para a nossa investigação.

Recorremos à nossa fundamentação teórica apresentada na primeira parte deste Relatório (capítulos I, II e III), enquadrante da resolução dos problemas encontrados e da experiência pedagógica procurada.

No desenho do nosso projeto de intervenção pedagógica tivemos em conta estes fatores, bem como a caracterização da turma: os interesses, expectativas, motivação dos alunos e o envolvimento da comunidade escolar.

Seguimos, igualmente, as orientações metodológicas do programa da disciplina de DCV (Programa de Desenho e Comunicação Visual, 2006/2007), designadamente :

1. Combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela;
2. Combinar e articular diferentes meios pedagógicos (abordagem oral, demonstração audiovisual, trabalho de atelier, investigação fora da sala de aula, exposição, debate, visita de estudo, etc.);
3. Desenvolver atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a experimentação, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva;

3.1 - Modelo de intervenção pedagógica

Delineamos um modelo assente no conceito *indisciplina* do desenho (Wandschneider e Faria, 1999), e nas estratégias para o desenvolvimento da criatividade propostas por Sternberg e Williams (2003) e analisamos as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas que melhor se coadjuvariam aos nossos objetivos.

Especificamente, procuramos, através da observação e análise de trabalhos de artistas no domínio da *indisciplina* do desenho, desenvolver um projeto de desenho assente nas relações: desenho/corpo, desenho/pensamento, e nos cruzamentos e contaminações com outras disciplinas.

Desta forma, pretendemos verificar em que medida a experiência de *indisciplina* do desenho é relevante para uma aprendizagem mais significativa do desenho. Ou seja, saber se, através desta experiência em contexto de sala de aula, os discentes ampliam a perceção do conceito de desenho; exploram e experienciam várias dimensões do desenho; adquirirem um maior gosto/interesse pela disciplina, bem como pela arte contemporânea; desenvolvem a autonomia e a capacidade criativa.

Salientamos, no entanto, que não é nosso intuito afirmar este tipo de abordagem ao desenho, mais concetual e experimental, como caminho único para o ensino-aprendizagem do desenho. Entendemo-lo, antes, como um complemento, essencial, na formação da sensibilidade artística dos discentes, uma aproximação à arte e ao pensamento contemporâneo do desenho.

Sabemos que, citando Best (1996) «uma pessoa com uma capacidade inadequada de leitura, ortográfica, gramática e vocabulário enferma de diminuição da possibilidade de livre expressão e desenvolvimento individual»(p.113). Por isso, consideramos igualmente importante o ensino e o treino das técnicas do desenho de representação, os assuntos do desenho pictural, o domínio dos materiais e dos procedimentos - técnicas, modos de registo, processos de análise e de síntese.

A nossa decisão de proporcionar experiências de *indisciplina* do desenho, deve-se, também, ao fato de no primeiro período, nas aulas lecionadas pelo professor coadjuvante, os alunos terem trabalhado o desenho de observação (desenho à vista) onde desenvolveram as capacidades de observação, análise, representação e expressão. Por isso, consideramos importante, nos segundo e terceiro períodos, proporcionar uma nova abordagem ao desenho.

3.2 - Fases e procedimentos do modelo de intervenção pedagógica.

O programa da disciplina de Desenho e Comunicação Visual é constituído por três módulos: o módulo 1-Elementos da Comunicação Visual, o módulo 2 – Teoria do Design e da Comunicação Visual, e o módulo 3 – Desenho Básico, estes complementam quatro grandes áreas: «o conhecimento dos elementos estruturais da linguagem plástica e da comunicação visual; os aspetos compositivos levantados pela exploração de um campo bidimensional e tridimensional; as questões metodológicas colocadas pela concretização de um projeto artístico; a exploração técnica criativa de suportes, materiais e instrumentos» (programa DCV, p.2).

De acordo com o referido programa, os módulos devem ser «articulados com uma experimentação técnica e projetual, tanto quanto possível criadora» (programa DCV, p.1), privilegiando a interdisciplinaridade, a ordem de lecionação dos módulos está dependente dos projetos da turma e da escola «cabe ao professor a tarefa de estabelecer as unidades de trabalho, de as selecionar, encadear, criar novas, ou ainda adaptar as que são sugeridas à situação da turma, da sala, e do meio, dentro de uma perspetiva de integração horizontal de conteúdos.» (programa DCV, p.16)

Assim sendo, e uma vez que a ordem de lecionação dos módulos está dependente dos projetos da turma e da escola, primeiro foi lecionado o módulo 2 pelo professor da disciplina e nosso orientador cooperante, e de seguida, dinamizadas por nós quatro aulas (duas de 135 e duas de 45 minutos) do módulo 1 e onze aulas (sete de 135 e quatro de 45 minutos) do módulo 3 (quadro nº1- planificação das aulas dinamizadas).

Foi desenvolvida uma atividade em contexto de sala de aula, compreendeu quatro aulas (2 de 135 e 2 de 45 minutos), cujo resultado foi apresentado à comunidade escolar na Semana da Escola; e o projeto, compreendeu onze aulas (de 135 e 45 minutos), e concluiu-se numa apresentação na inauguração da exposição Artes na Escola, no Mosteiro de São Martinho de Tibães.

A nossa intervenção pedagógica envolveu ainda mais duas atividades complementares: uma visita de estudo a Guimarães, antes do início dos projetos em sala, onde estabeleceram o primeiro contacto com a arte contemporânea, e uma exposição dos seus trabalhos na Semana da Escola.

Para uma análise mais atenta do nosso MIP, apresentamos, de seguida, dois quadros distintos:

O *quadro nº1*- planificação das aulas dinamizadas, expõe a cronologia de toda a intervenção, para um melhor entendimento da sequência e descrição das atividades e do projeto, nas suas diferentes fases.

O *quadro 2* - Estratégias para desenvolver a criatividade nos alunos propostas por Sternberg e Williams (2003) descreve e exemplifica, de forma mais objetiva , as estratégias e as práticas realizadas para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no decurso da MIP.

Quadro nº1 – Planificação das aulas dinamizadas			
Mês / Ano	Dias	Nome da Atividade	Descrição da Atividade
Novembro, 2012	21	VISITA DE ESTUDO A GUIMARÃES	Visita de Estudo a Guimarães, Capital Europeia da Cultura. Visionamento da performance <i>ENTRETECER</i> ; visita orientada à exposição <i>Para Além da História</i> no Centro Internacional José de Guimarães
Janeiro, 2013	23,24	ATIVIDADE <i>Território Corpo</i>	Aula #01 - Apresentação do filme «Pelas Sombras» de Catarina Mourão Ferreira sobre o processo criativo da artista Lourdes Castro. Coreografia do “nome”. Contorno da sombra sobre o papel de cenário. Aula #02 - Respostas a questões sobre o território individual de cada um.
Fevereiro, 2013	6,7,14,20	ATIVIDADE <i>Território Corpo</i>	Aula #03 e 4 - Conclusão do painel e reflexão sobre a experiência. Trabalhar o desenho material: o desenho da letra/ palavra; a alternância entre forma / fundo; contrastes, dimensão, linearidade, forma, cor, textura. O que é forma, o que é fundo?
	0	PROJETO PERFORMANCE	Etapa 0 # Proposta de trabalho- Apresentação de trabalhos de artistas contemporâneos que utilizam o desenho como estudo, processo e objeto; apresentação da proposta do projeto Performance – fases, procedimentos, apresentação. Exercício Lista de verbos.
			Etapa 1 # Música - seleção de uma música para iniciar o projeto.
			Etapa 2 #Conceito – elaboração do conceito subjacente ao projeto.
Março, 2013	6,7,13,14	PROJETO PERFORMANCE	Etapa 3 # Coreografia – desenho de guiões (partituras) das coreografias.
	4		Etapa 4 # Fotografia / Vídeo – realização de fotografias e montagem em vídeo.
Abril, 2013	10,11,17	PROJETO PERFORMANCE	Etapa 5 # Desenho/Performance – cruzamento do vídeo com a performance e o desenho. Exposição do Painel <i>Território Corpo</i> nas Comemorações da Semana da Escola.
Maio, 2013	18,22	PROJETO PERFORMANCE	Etapa 6 # Performance no Mosteiro de Tibães – apresentação da performance na inauguração da exposição «Artes na Escola», Mosteiro de São Martinho de Tibães. Etapa 7 # Reflexão sobre a experiência – Realização das memórias descritivas, visualização do vídeo da performance e avaliação do projeto.

Quadro nº2 - Estratégias para desenvolver a criatividade nos alunos propostas por Sternberg e Williams (2003)

Modelo de Intervenção Pedagógica	
Exemplos de práticas aplicadas	
Estratégias usadas	
Pré - requisitos	<p>Modelar a criatividade</p> <p>Construir autoeficácia</p> <p>Questionar suposições</p> <p>Definir e redefinir problemas</p> <p>Encorajar a geração de ideias</p> <p>Fomentar o cruzamento de ideias</p>
Técnicas básicas de aprendizagem	<p>As atividades e o projeto foram criados para colocar em causa determinadas suposições ou saberes adquiridos - só se pode desenhar com lápis ou caneta? O desenho tem várias dimensões? Pode-se desenhar com o corpo? Mais do que o resultado final, deu-se ênfase ao processo, à experimentação.</p> <p>As atividades e o projeto foram apresentados como um ponto de partida, uma proposta aberta, os alunos tivessem que realizar escolhas, resolver problemas, reconhecer o erro e redefinir escolhas.</p> <p>Alguns exercícios, como o <i>território-corpo</i>, a <i>lista de verbos</i>, o <i>brainstorming</i> e o <i>mapa de ideias</i>, foram pensados para que os alunos desenvolvessem novas ideias em quantidade considerável, sem censura sobre a sua qualidade e eficácia.</p> <p>No projeto performance foi estimulado o cruzamento de ideias, tanto no seio da turma (através da pesquisa/trabalho em grupo) como entre as disciplinas (trabalhou-se em parceria com as disciplinas de inglês e edição eletrónica).</p>
Dicas para o ensino	<p>No projeto performance tivemos o cuidado de dar tempo à experimentação, ensaio e reflexão. Pretendeu-se sensibilizar os alunos para os tempos do processo artístico e criativo.</p> <p>No projeto performance, a partir da escolha de uma música, os alunos foram encorajados a imaginar, criar e realizar uma performance.</p> <p>Na atividade <i>território-corpo</i>, através de da posição do corpo e de respostas a questões construíram um painel.</p>

<p>Evitar bloqueios</p>	<p>Estimular riscos sensatos/ Permitir erros Tolerar a ambiguidade Identificar e ultrapassar obstáculos</p>	<p>Os discentes foram incentivados a arriscar, explorando e experimentando ideias e modos de desenhar, sem medo do erro ou do insucesso. Mais do que o resultado final valorizamos a experiência e a experimentação e a descoberta que daí advém. Através de excertos de filmes sobre o processo criativo de artistas, como Lurdes de Castro ou Pina Bausch, explicámos a indefinição e ambiguidade de um processo criativo, e incentivámos os discentes a apreciar estes momentos de ambiguidade, que nos ajudam a obter resultados mais refletidos. Pela apresentação de excertos de filmes sobre o processo criativo de artistas (Lurdes de Castro e PinaBausch) demonstrou-se que todos os processos criativos se debatem com obstáculos, para ultrapassá-los só com perseverança. Através da reflexão e do acompanhamento constante, auxiliou-se o aluno a encontrar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades.</p>
<p>Adicionar técnicas complexas</p>	<p>Ensinar autorresponsabilidade de Promover auto-regulação Retardar recompensas</p>	<p>Passámos a mensagem de que a criação acarreta sempre o risco de erro ou fracasso, por isso é preciso ser responsável e assumir o sucesso, mas também o insucesso, só assim poderá haver progressão e verdadeira aprendizagem. Foi-lhes transmitido que eles têm de aprender a controlar o processo criativo, pois só assim serão autónomos para realizar novos projetos criativos. Nesse sentido deveriam prestar bastante atenção a todas as fases do projeto, pois todos os projetos criativos passam por estas fases. Através do filme «Sonhos de Dança» da coreógrafa Pina Bausch, bem como em outras aulas, referimos e alertámos que o esforço e o empenho “dão frutos”, mas geralmente tardam em ser visíveis, por isso temos de ser perseverantes.</p>
<p>Utilizar papéis modelo</p>	<p>Utilizar perfis de pessoas criativas Estimular a colaboração criativa Imaginar outros pontos de vista</p>	<p>Foi apresentado trabalho de autores de referência, como Lurdes de Castro, Helena Almeida, Pina Bausch, Tony Orrico, Trisha Brown, entre outros , no projeto Performance e no <i>território-corpo</i>. No projeto Performance trabalharam em grupo, a turma dividiu-se em dois grupos, para obterem um resultado criativo em comum- a Performance. Durante os trabalhos individuais os alunos foram encorajados a observar os trabalhos dos colegas e trocar impressões. Frequentemente os alunos foram confrontados com outras realidades e perspetivas. O que é que o artista pretende comunicar com este trabalho? Porque é que usa determinadas técnicas, materiais ou suportes? Se ele tivesse este enunciado como o resolveria? Qual seria o processo que utilizaria?</p>
<p>Explorar o ambiente</p>	<p>Encontrar entusiasmo Procurar ambientes</p>	<p>Tanto na atividade <i>território-corpo</i> como no projeto <i>performance</i> pretendia-se que os alunos criassem o seu percurso de trabalho, de acordo com os seus interesses e entusiasmo genuíno, em torno do desenvolvimento das suas ideias. No projeto Performance foi pedido aos alunos que fotografassem no exterior, na escola, rua, casa ... ambientes que considerassem estimulantes para retratar o seu conceito.</p>

Para uma maior perceção dos processos de trabalho, das experiências dinamizadas durante a aplicação da MIP, assim como um maior entendimento da nossa prática, das nossas intuições e interpretações enquanto professores, decidimos transcrever alguns registos do nosso diário de bordo. Assim, a descrição das aulas é intercalada por momentos retirados do diário, observações, análises e algumas reflexões que, a nosso ver, enriquecem a explicação das aulas, concedendo pormenores aos leitores dos acontecimentos ocorridos. Para o efeito, utilizamos uma formatação de escrita diferente e assinalamos diário de bordo, permitindo deste modo ao leitor distinguir os dois tipos de fontes utilizadas.

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

3.2.1 - Visita de Estudo a Guimarães , 21 de Novembro.

De acordo com Sternberg e Williams (2003) « [...]as crianças desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado» (p.13). Partindo deste propósito, decidimos numa primeira fase, antes de iniciarmos o modelo de intervenção pedagógica em sala de aula, realizar uma sessão prévia de sensibilização para o desenho e arte contemporânea. Organizámos a visita de estudo a Guimarães, Capital Europeia da Cultura, para levar a turma à apresentação da performance *ENTRETECER* - projeto transdisciplinar de criação comunitária, que estabelece um cruzamento da dança, do teatro e das artes plásticas – no pequeno auditório do Centro Cultural Vila Flor. No final do espetáculo, os discentes tiveram a oportunidade de questionar as artistas sobre o seu processo de trabalho, decisões, escolhas e conceito.

Visitámos também a Plataforma das Artes e da Criatividade, nomeadamente o Centro Internacional José de Guimarães e a *Exposição para além da História*, que alberga várias manifestações artísticas, desde a arte tribal Africana até aos desenhos de José de Guimarães, e obras de outros artistas contemporâneos. Durante a visita orientada, os alunos realizaram jogos didático-pedagógicos, questionaram e responderam a questões colocadas pelas monitoras e ouviram explicações muito pertinentes sobre os objetos.

Esta visita teve como objetivos: sensibilizar os alunos para a arte contemporânea e as suas diferentes manifestações; sensibilizar os alunos para a importância da arte em geral, e da obra de José de Guimarães em particular; promover o ensino das artes fora da sala de aula; estimular o gosto pela fruição e a produção artísticas; desenvolver a sensibilidade estética e proporcionar a aquisição de uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes; promover o ensino das artes fora da sala de aula; estimular a criatividade através do conhecimento dos processos de trabalho desenvolvidos pelos artistas.

Para além de servir de mote para as atividades seguintes, a visita de estudo permitiu-nos, também, realizar um primeiro diagnóstico sobre a receptividade e o interesse dos discentes em relação à arte contemporânea, e ao desenvolvimento de projetos transdisciplinares.



Imagens 2 e 3: Fotografia dos alunos do 4TAG no interior da Plataforma das Artes e da Criatividade Guimarães, CIAJG.

Diário de bordo, 21 de novembro:

No final da visita, em conversa com o professor cooperante, conclui que algumas das intuições iniciais, e que segundo o professor cooperante são transversais à maioria das suas turmas, se verificavam neste grupo de alunos. Ou seja: os alunos não são muito participativos pois tem medo de errar, não têm vontade de pensar ou emitir qualquer juízo crítico, dizem que não gostam ou não percebem a arte contemporânea, mas ficaram muito entusiasmados e fascinados com os objetos de arte, apesar da estranheza inicial.

3.2.2 - Experiência Território-corpo

A atividade *Território Corpo* compreendeu a Unidade Temática – 1 Elementos da Comunicação Visual e desenvolveu-se em quatro sessões.

A proposta de trabalho (anexo 6) foi elaborada com base na oficina artística «cartas na mesa» (Guimarães *et al*, 2009), e articulou o desenho com a expressão plástica e motora. Consistiu na exploração do território individual de cada elemento da turma construído na relação com o outro, com o espaço geográfico, familiar, social e escolar.

Os objetivos delineados para esta atividade foram: promover as relações entre o desenho e o corpo; explorar a autorrepresentação e o auto conhecimento; desbloquear inibições e estereótipos; estimular a criatividade, nomeadamente a imaginação, a metáfora e a autonomia.

Optámos por iniciar esta experiência, ao invés de primeiramente contextualizar o que é a *indisciplina* do desenho, desenho contemporâneo e arte, pois pretendíamos perceber como é que os alunos, sem conhecimentos prévios, reagiam perante este tipo de exercício (conceção) de desenho.

Aula 1 [135 min.], 23 de janeiro.

A aula iniciou-se com uma breve explicação do que se pretendia com esta atividade.

Diário de bordo, 23 de janeiro:

Disse-lhes que tinha observado algumas expressões durante as aulas de desenho sobre registo das formas e que, de alguma maneira, tinham sido elas responsáveis por esta atividade. Expressões como «a Ana é que sabe desenhar bem» ou/e «Professora ajude-me, eu não sei o que fazer! Eu não gosto de desenhar», refletem o que eles entendiam por desenho. Expliquei-lhes que o desenho é tudo, não é somente marcar, com algum instrumento riscador numa superfície representando algo do real. O desenho é observação, expressão individual (Rodrigues, 2003, p.64), pensamento, performance... Se pensarmos nas sombras dos objetos e das pessoas, vemos desenhos, linhas mutantes sobre as superfícies.

Compreendi que ver o desenho sob esta dimensão subjetiva e performativa, poderia ser importante como potenciador de novas experiências e compreensões do desenho. Também poderia libertar alguns alunos do medo de arriscar e por conseguinte, potencializaria a autonomia e a criatividade.

De seguida, apresentaram-se alguns capítulos do filme de Catarina Mourão Ferreira, «*Pelas Sombras*» sobre o processo criativo da artista Lourdes de Castro. De acordo com Sternberg e Williams (2003) «[...] as pessoas aprendem e compreendem a informação pelo estudo de exemplos específicos doutras pessoas e situações» (p.47). Neste sentido, considerou-se pertinente mostrar o processo de criação de Lourdes de Castro e das suas experiências, com o intuito de motivar os alunos a desenhar de forma *indisciplinada*.

Diário de bordo, 23 de janeiro:

Durante a visualização do vídeo, a artista fala da ação do mar sobre as pedras soltas das praias da Madeira, dizendo que é uma obra de arte. O aluno A fica indignado com este comentário e disse que «não sabia que uma pedra podia ser arte». A turma riu com o seu comentário e eu aproveitei a situação para os questionar. «A pedra não pode ser uma obra de arte? E porque não?». De seguida, comuniquei-lhes que esse seria o seu trabalho de casa, ver imagens e pesquisar sobre como Richard Long e Robert Smithson pensavam e executavam os seus trabalhos.

Posteriormente, e tendo como ponto de partida o trabalho de Lourdes de Castro, foi-lhes pedido que mapeassem o território individual (contornassem as silhuetas das sombras) do colega sobre o papel de cenário. Cada discente deveria colocar-se numa posição original e foi-lhes sugerido que pensassem no seu nome, e de como poderiam escrever o seu nome com o corpo: utilizando toda a palavra ou focalizando-se apenas numa letra?

Diário de bordo, 23 de janeiro:

Acima de tudo este seria um espaço de experimentação, não havendo uma resposta certa. O desenho de grande formato seria construído pela heterogeneidade das respostas, pelos desenhos de cada um, em que conheceríamos o ponto de partida, mas não o resultado final.

Os discentes estavam bastante constrangidos e desorganizados, riam-se constantemente, percebia-se que estavam desconfortáveis. Porquê? Por estarem de pé? Por inibição do corpo?

Nenhum elemento da turma aderiu à proposta de escrever o seu nome com o corpo. Enquanto a aluna C dizia: «Oh professora eu não consigo!», a aluna B dizia «Eu vou fazer uma posição de capa de revista, sou a Sara Sampaio». Apercebi-me do receio que eles tinham de errar, mas depois da aluna E começar, todos os elementos da turma se soltaram, foram atrás. As alunas colocaram-se em posições influenciadas pelas modelos de capa de revista; os rapazes estavam constrangidos e limitaram-se a encostar-se ao papel de cenário.

Na reta final da aula refletiu-se em conjunto, procurando associar os distintos contornos (linear, ziguezague...) às diferentes personalidades, ora calmas, ora agitadas e extrovertidas. Conseguíamos identificar um elemento da turma através do desenho da sombra? Ou da silhueta? O que nos diz o desenho sobre essa pessoa? E a sombra?

Diário de bordo, 23 de janeiro:

Os discentes estabeleceram associações interessantes: Um aluno observou: « o B é aquele com a silhueta em ziguezague, é o mais nervoso! Já o G tem um traço fluído.» O aluno J referiu que as silhuetas eram diferentes devido ao desenho da pessoa que fez o contorno: «Se a linha é mais expressiva a silhueta vai parecer mais expressiva». O aluno C disse, «isto é, fixe, parece que estamos na discoteca a dançar», aproveitei a expressão para falar sobre as questões do desenho, nomeadamente sobre o movimento e de como conseguimos conferir movimento ao desenho.

Durante esta etapa, os alunos começaram a ocupar o espaço com mais descontração, alguns tentavam enquadrar-se dentro das silhuetas dos colegas, quase como se quisessem vestir a peles deles, imitando-os.



Imagens 4 e 5 : Fotografia dos alunos do 4TAG no início da atividade didática *Território Corpo*.

Aula 2 [45 min.] 24 de Janeiro

Na segunda aula tomou lugar a palavra, e com o objetivo de estimular o pensamento analógico e a metáfora, propusemos-lhes que pensassem em cinco palavras que os definissem (objetos, animais, coisas...). Com as palavras deveriam preencher o contorno da sua silhueta, criando frases ou apenas palavras soltas.

Diário de bordo, 24 de janeiro:

Haverá na escola e nos tempos destinados às disciplinas, espaço para parar e dar a possibilidade aos alunos de pensarem quem são?

É fundamental abrir espaços de reflexão pessoal, onde cada aluno possa parar para pensar quem sou eu? Como me defino? No momento em que todo o seu eu está em mutação constante, parece-

me importante criar momentos de reflexão, dentro das disciplinas, que permitam ao discente encontrar-se e definir-se para assim poder traçar os seus valores e objetivos de vida.

Fez-se muito barulho. O aluno C mostrou-se muito relutante em pensar e escrever com palavras, mas com o auxílio da Professora Thenaise, terminou esta tarefa. Os restantes elementos da turma estavam entusiasmados.

De acordo com Sternberg e Williams (2003), «precisamos de tempo para perceber um problema e poder lidar com ele. Se nos for pedido para pensar de forma criativa, precisamos de tempo para o fazer bem» (p.27). Nesta perspetiva, atribuímos 30 minutos para que cada aluno pensasse e respondesse às questões: «Se eu fosse uma peça de roupa seria...»; «se eu fosse um som...»; «se eu fosse uma planta...»; «se eu fosse um objeto...»; «se eu fosse uma maneira de morrer...»; «se eu fosse uma palavra gravada numa lápide...». As respostas às questões deveriam ter em conta o desenho, desenhando a palavra – as diferentes espessuras, tamanhos - ou desenhando a sensação ou figuras (dentro ou fora da silhueta). É de salientar que ao longo do exercício, foi-lhes sempre sugerido que trabalhassem o desenho no seu conjunto, tendo em atenção o desenho da letra/palavra, a alternância entre forma/fundo, contrastes, dimensão, linearidade, cor e textura. Também chamámos a sua atenção para o ritmo e movimento com que se escrevem as palavras. Recorrendo às palavras de Itten, «Las formas escritas ritmicamente tienen un ímpetu, un dinamismo próprio, que forma una familia de formas vivas» (Itten *apud* Molina, 2006, p. 362).



Imagens 5 e 6: Fotografia dos alunos do 4 TAG durante a realização da atividade didática *Território Corpo*.

Diário de bordo, 24 de janeiro:

Os discentes mostraram-se bastante entusiasmados com o exercício, apesar de considerarem as questões bastante complexas. No entanto, não souberam transpor as questões para o desenho e limitaram-se a reproduzir símbolos estereotipados (símbolo da paz, pombas, etc), não se preocupando com o desenho, mas apenas em escrever o que pensavam .



Imagens 7 e 8: Fotografia dos alunos do 4 TAG durante a realização da atividade didática *Território Corpo*.

Aulas 3 e 4 [135 min. + 45 min.] 6 e 7 de Fevereiro

A terceira e quarta aulas consistiram na conclusão do painel, focalizando-se agora nas questões estruturais da linguagem plástica: ponto, linha, cor, textura, escala, dimensão, movimento e forma/fundo.

Diário de bordo, 7 de fevereiro:

O professor cooperante comunicou-lhes que o painel seria exposto na semana da escola e posteriormente, seria colocado na sala de convívio dos alunos. A turma ficou assustada, mas penso que foi um bom incentivo para a conclusão do trabalho.

Quando colocámos o painel no chão surgiram vários comentários: «Vamos desenhar no chão?» «Nunca se viu desenhar no chão!», «Não é bonito desenhar assim, parece que estamos a lavar o chão!»(alunos C, D e H) .

Qual o espaço mais adequado para o desenho? Desenhámos como escrevemos, sentados com o braço junto tronco. Porque não utilizar todo o corpo? Utilizar outros espaços para o desenho e ver como o corpo se adapta. Que diferenças provocam esta mudança no desenho?

Havia uma ânsia de começar a fazer, de fazer qualquer coisa – desenhos de símbolos (paz, peixes, flores, smile, olho...) à volta da sua silhueta, mas não havia a noção de que o exercício deveria aliar o pensar ao fazer.

Os alunos concentraram-se nos limites da folha de papel de cenário. O desenho construía-se por partes, e não havia uma análise do todo. Pedi-lhes, entretanto, para mudarem de lugar, trocando com os colegas, mas muitos discordaram, dizendo que aquela é que era a sua silhueta, o seu espaço, desenho. Questões de autoria? Refiro que estamos a construir um painel coletivo, o desenho vai ganhando forma com a intervenção de todos.

Poucos alunos ganharam confiança e começaram a trabalhar o desenho como um todo. Levantaram-se, observaram o desenho e intervieram nos espaços em branco. Começaram também a utilizar o pastel na horizontal e desta forma conseguiram obter uma mistura de cores que tornou o desenho mais expressivo – estilo Van Ghog.

Depois da conclusão do desenho de grande formato, realizou-se em conjunto uma reflexão crítica sobre o trabalho efetuado, as relações entre o desenho e a palavra, as relações entre as silhuetas, os objetos e as palavras desenhadas, as relações entre o corpo e o desenho (a ausência/ presença de um corpo), bem como a experiência do desenho de grande formato, do desenho coletivo, em contexto de sala de aula.

Destacamos também que, na produção de desenhos de grande formato, o corpo expõe-se no suporte de representação, ao contrário do que acontece no pequeno formato (folha A4, A5, por norma utilizado no ensino do desenho) em que o corpo se fecha sobre si, na sua intimidade.

Nesta fase, aproveitou-se para apontar os caminhos corretos e os menos corretos, salientado que este tipo de exercício, apesar de se basear, em grande medida, na intuição/reflexão pessoal, têm critérios e objetivos específicos. Trata-se de um exercício auto-reflexão e auto-representação através do desenho.



Imagens 8 e 9: Fotografia dos alunos do 4 TAG a finalizarem a atividade didática *Território Corpo*.

A proposta de trabalho que apresentamos (anexo 7) consistiu num projeto multidisciplinar, faseado em sete etapas (sendo que duas correspondem à apresentação e reflexão), que abordou o desenho em várias dimensões: atividade colaborativa, pensamento, estruturação e criação de uma performance.

Especificamente, pretendeu-se (através da observação e análise de produções contemporâneas no domínio da *indisciplina* do desenho, designadamente, dos trabalhos Lurdes de Castro e Pina Baush), desenvolver um corpo de trabalho assente na exploração das dimensões da *indisciplina* do desenho, nomeadamente os cruzamentos e contaminações com outras disciplinas, nas relações desenho/ corpo, desenho/pensamento.

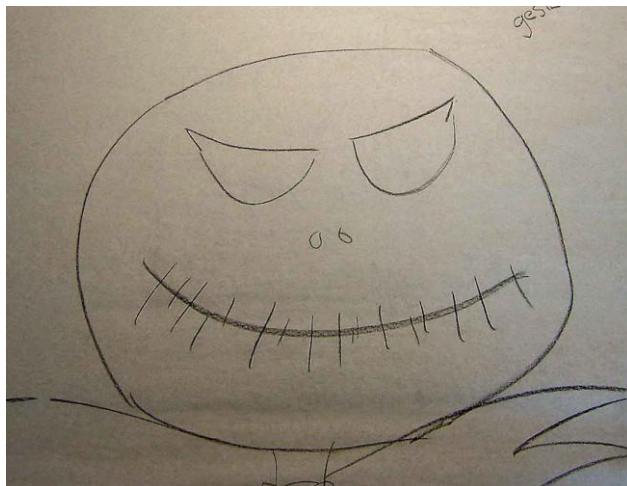
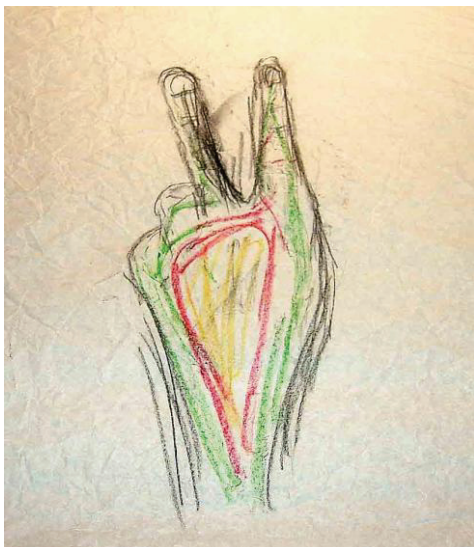
Os objetivos deste projeto resumiram-se à compreensão de todas as etapas referentes à planificação de um projeto artístico: à criação e seleção do conceito base para a sua execução, ao início do pensamento criativo no encontro de novas ideias, à transmissão dessas ideias através de esboços, à escolha da ideia final e o desenho da mesma no local onde será apresentado, e por fim, à reflexão e sua justificação no redigir da memória descritiva.

Etapa 0 - Proposta de projeto [135 min.] 14 de fevereiro

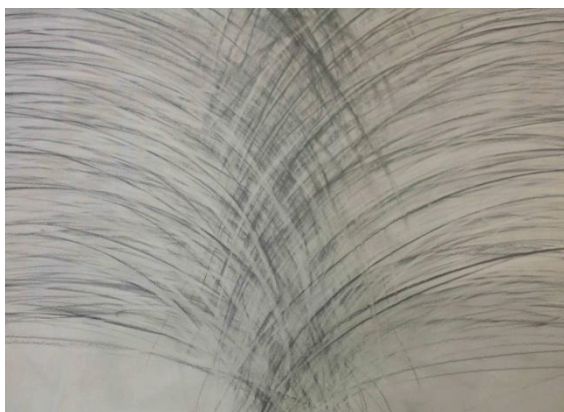
A primeira aula do projeto performance iniciou-se pela apresentação de trabalhos de artistas plásticos contemporâneos que utilizam o desenho como estudo, processo e objeto. Segundo Sternberg e Williams (2003), devemos utilizar perfis e experiências de pessoas criativas para estimular e desenvolver a criatividade. Devemos, também, questionar os discentes fazendo suposições, por exemplo, como é que a Lurdes de Castro abordaria este projeto? Que método ou processo utilizaria?

Deste modo, foram visualizados pequenos vídeos e imagens de trabalhos de artistas como Lurdes de Castro, Helena Almeida, Ângelo de Sousa, Tony Orrico, Trisha Brown, Monika Weiss e John McNorton que utilizam o desenho como *indisciplina* « [...] não se reduzem ao desenho [...] (ou) nem sequer cabem numa definição ampla dessa disciplina (Wandschneider e Faria, 1999, p.13). Para estes artistas o desenho é visto como um espaço de investigação, uma atividade coletiva (tarefa de colaboração entre vários intervenientes), sítio de experimentação de técnicas interdisciplinares, documentação de ideias e de registos do quotidiano.

Na segunda parte da aula foi realizado o exercício *Lista de Verbos* - a partir de verbos que descrevem ações como comer, pensar, pentear, fechar, libertar entre outros, os alunos foram incentivados a transferir ações que o nosso corpo realiza no quotidiano para o desenho. Como desenhar um verbo? Que movimentos posso realizar com o meu corpo para exprimir esta ação? O corpo segue o lápis ou o lápis segue o corpo?



Imagens 11 e 12: Desenhos do exercício *Lista de verbos*. A imagem 11 corresponde ao verbo libertar e a imagem 12 ao verbo fechar.



Imagens 13 e 14: Desenhos do exercício *Lista de verbos*. A imagem 13 corresponde ao verbo pentear e a imagem 14 ao verbo abraçar.

Posteriormente, apresentou-se a proposta do projeto *Performance* – fases, procedimentos, objetivos e avaliação – fundamentada na obra de Lurdes de Castro, nomeadamente nas suas sombras. O desenho visto como uma atividade colaborativa (desenho feito por todos os elementos da turma), ausente de perspetiva, registo de uma sombra de um corpo, seria o mote para o nosso projeto.

Diário de bordo, 14 de fevereiro:

A necessidade de representação do movimento (exercício lista de verbos), com ênfase no próprio processo que descreve a ação, levou alguns alunos a explorarem processos e soluções interessantes, como a desenhar de pé, desenhar utilizando a amplitude do braço ou a expandir o formato da folha de papel. Outros alunos em vez de representarem o movimento da ação representaram objetos ou figuras associadas a esse verbo.

Muitos alunos ficaram preocupados com a proposta, pois não conseguiam entender como iríamos conjugar todas as etapas e construir um corpo sólido. Na verdade, não sabem o que é a criação, como se processa, como se obtém um produto (talvez) final, nunca passaram por essa experiência.

Tentei inculcar-lhes a ideia de que só através do seu envolvimento com o trabalho poderiam resultar ideias e soluções interessantes. Não havendo uma solução «correta», iríamos trabalhar na heterogeneidade das ideias e soluções, reformulando ideias e talvez a proposta. Acima de tudo este seria um espaço de experimentação e reflexão. O produto final (material) chegaria naturalmente através do trabalho e da reflexão crítica.

Etapa 1 - Música [135 min.] 20 de fevereiro

Nenhum dos elementos da turma fez o trabalho de casa, selecionar uma música com a qual se identificasse e refletir sobre o seu conceito. Percebemos que esta falta de empenho poderia estar associada ao medo ou a alguma desorientação inicial. Assim sendo, e para motivar os alunos, resolvemos falar sobre o nosso processo de trabalho enquanto artistas, assumindo o papel modelo: «a forma mais conseguida de desenvolver a criatividade nos nossos alunos é assumir um papel-modelo» (Sternberg e Williams, 2003, p.13). Como estivemos envolvidos na conceção da performance *ENTRETECER* (que os discentes tiveram oportunidade de assistir na visita de estudo a Guimarães) transmitamos alguns conselhos, falámos das dificuldades e desafios e dos processos.

Mais tarde, organizámos a turma em dois grupos de cinco elementos, e cada grupo pesquisou no *youtube* a sua música. Das várias músicas apresentadas foram selecionadas duas: «*Mad World*», adaptação de Gary Jules (da banda *Tears for Fears*), e «*Last Night on Earth*», dos Green Day.

Diário de bordo, 20 de fevereiro:

Pensei que a música fosse um elemento motivador para iniciar um projeto, para refletir sobre um tema que lhes interessasse. Acho que os alunos não entenderam bem a proposta e como lhes parece tudo tão abstrato não se empenharam.

Etapa 2 – Conceito [135 min.] 27 de fevereiro

O *Brainstorming* e os *mapas mentais* foram introduzidos na aula como instrumentos criativos que permitem gerar, estruturar, organizar, classificar ideias, bem como resolver problemas e tomar decisões. Neste sentido fizemos uma breve apresentação (em *PowerPoint*) sobre estes exercícios que, normalmente, são muito utilizados por *designers*, arquitetos, publicitários e gestores.

Nas palavras de Sternberg e Williams (2003), as aulas de geração de ideias devem ser realizadas num ambiente isento de censura, em que «os alunos podem aperceber-se que algumas ideias são melhores ou piores, mas não se deve ser severo ou crítico» (p.23).

Nesta aula em especial, procurámos criar um ambiente de liberdade e de experimentação. Inicialmente, os discentes demonstraram algum receio em errar, em dizer um nome estranho, descontextualizado, mas explicámos-lhes que o objetivo da atividade consistia numa «tempestade de ideias», ideias boas, más, absurdas, aleatórias. Alertámos, também, que muitas das vezes o nosso receio em errar bloqueia a nossa criatividade.

Depois partimos para a análise das ideias através da questão: Como podemos escolher as melhores ideias? Quais os critérios para uma boa ideia?

A maioria dos discentes disse «ideias originais, alternativas, incomuns, raras, exclusivas, “fora da caixa”» ... Dois alunos referiram que uma boa ideia deveria ser criativa. E o que é uma ideia criativa? Perante a incapacidade de definição de criatividade avançamos com três premissas estruturais: originalidade, adequação ao problema, expressividade (Morais, 2001)

Depois das breves explicações sobre o que é ou pode ser uma ideia criativa, os discentes analisaram, refletiram e selecionaram as melhores ideias do *brainstorming*, dando assim início aos mapas mentais.

Diário de bordo, 27 de fevereiro:

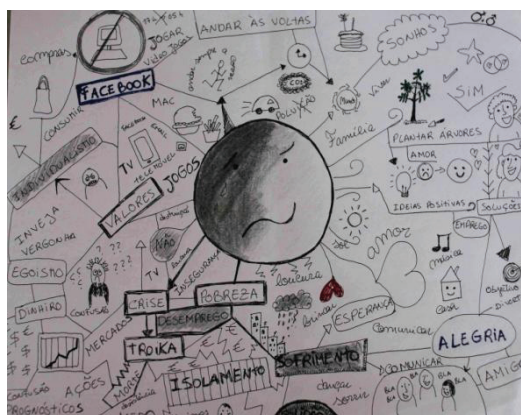
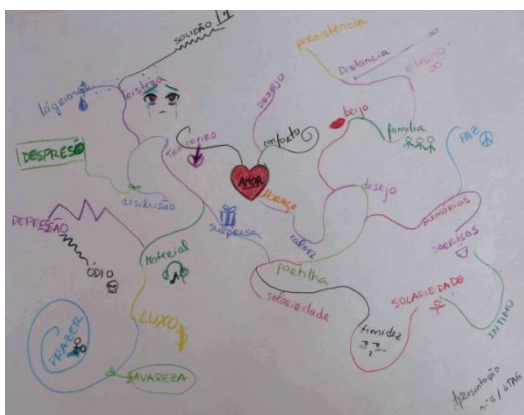
Durante o brainstorming, à exceção do Hugo, todos os discentes colaboraram de forma ordeira e empenhada. Lançaram ideias e palavras e naturalmente começaram a selecionar as que iam ao encontro ao tema da sua música.

O momento principal da aula aconteceu quando os questionámos sobre o que seria uma boa ideia. Como podemos conceber boas ideias se não sabemos o que elas são, se não as sabemos definir e avaliar?

Os mapas mentais foram exercícios mais complicados, alguns alunos não souberam encadear bem a informação, limitaram-se a desenhar as palavras selecionadas do brainstorming, decorando o espaço da folha. Contudo, dois alunos perceberam o objetivo dos exercícios e realizaram-no com bastante originalidade e qualidade estética.

Há uma tendência natural para o óbvio, o literal, falta de referências de qualidade.

Os alunos continuam a ter medo de errar, mais uma vez dou-me conta que os alunos ainda não perceberam o que pode ser o espaço educativo. Esperam que o número 10 tome a iniciativa e só depois vão atrás. Querem as respostas dadas, em vez de serem eles a descobri-las.



Imagens 15 e 16 : dois exemplos dos exercícios de *brainstorming*/mapas mentais.

No final da aula pensaram no título, que deveria ser curto, apelativo e, de preferência, em português ou em inglês. Desta sessão, resultaram duas escolhas: a primeira, *identity*, a segunda, *mapping of feeling*.

Etapa 3 - Coreografia [135 min + aula de 45 min.] 6 e 7 de março

«A eficácia de comunicação de quem ensina, particularmente este desenho como projeto, radica na clareza de articulação do que é verbal e não-verbal, nesse processo de construir um ensino que se explicita e se esclareça na complexidade dos aspetos preceptivos e cognitivos» (Carneiro,1995, p. 14).

Como explicar o não-verbal, o abstrato, os vazios? Como explicar que o desenho pode estar intrinsecamente presente nas coreografias, nos movimentos do corpo?

Esta etapa iniciou-se pela apresentação do filme «Sonhos de Dança» da coreógrafa Pina Bausch, que aborda a consciência do corpo e do processo criativo em

dança, e documenta o processo de criação de um espetáculo de dança com adolescentes que não dançavam.

Posteriormente, absorvidos pelo filme, os alunos entregaram-se à coreografia e iniciaram os guiões onde esboçaram, através do desenho, os movimentos, as sequências e os tempos – uma verdadeira partitura.

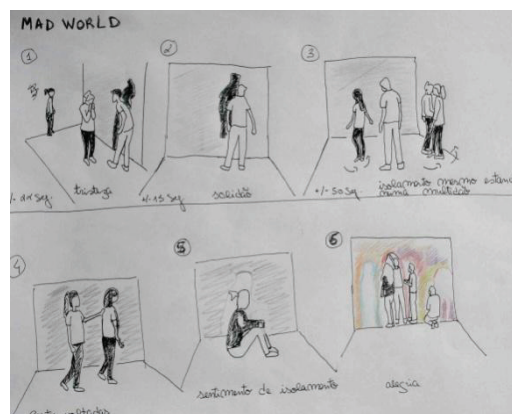
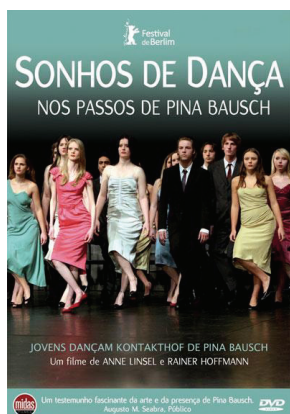


Imagem 17: Capa do documentário sobre um espetáculo de Pina Bausch apresentado na aula. Imagem 18: Desenho do guião de coreografia do grupo 1.

Diário de bordo, 6 de março:

Há um fervilhar de ideias e o corpo parece começar a libertar-se, a ganhar uma autonomia própria. Como criar uma coreografia? Por onde começar?

Qual o lugar do desenho nesta atividade? O desenho como estudo, esboço, como processo. O desenho performativo. A importância do corpo no fazer do desenho.

Contudo, e de imediato, surgiu a vontade de desenhar com perfeição a figura humana, e o grupo 2, ao invés de desenvolver os guiões, preocupou-se com o desenho do real. Voltámos a referir que estávamos a trabalhar o desenho que ajuda a estruturar o pensamento, o desenho de esboço, anotação.

Diário de bordo, 7 de março:

A proposta de trabalho está viva, constrói-se ao ritmo dos alunos, obrigando-me a reflexões e a mudanças de pontos de vista. O projeto começa a materializar-se, mas para alguns alunos surge a angústia dos prazos: «como vamos ter trabalho para a inauguração da exposição no Mosteiro de Tibães? Nós ainda não fizemos nada!»

A questão é que nem eu, nem os alunos conhecemos a solução, esta constrói-se pela experimentação e pela descoberta. Não há previsão do resultado final.

Percebemos que tínhamos dado como adquirido algumas etapas da proposta. Por outro lado, notámos a preocupação dos alunos em querer desenhar o «correto», em dar a resposta certa ao enunciado, em reproduzir sugestões dadas por nós. Mas o que está aqui em causa é, também, o medo de errar. Os alunos querem corresponder àquilo que se espera deles. Àquilo que eles esperam de si e o professor deles. Parece que tudo se traduz numa simples aplicação de saberes, repetitiva, sem grandes riscos.

Etapa 4 - Fotografia / Vídeo [135 min+ 45 min+ 45 min] 13, 14 de março e 3 de abril

Esta etapa iniciou-se no exterior. Com o recurso a telemóveis e as câmaras fotográficas registámos sombras, expressões de sofrimento, de fuga, incerteza, e ainda expressões de felicidade, amor, amizade, o que nos parecia ir ao encontro dos conceitos dos grupos. Os alunos estavam entusiasmados com a fotografia, e alguns elementos referiram que preferiam fotografar em vez de desenhar. «Se não gosto da fotografia, apago e volto a fotografar» disse o aluno nº 4. Quando fotografámos observámos, seleccionámos, estabelecemos linhas e enquadramentos, fazemos composições de fundo/ forma, cor/ contrastes, movimentos. Por isso o desenho que estávamos a pensar utilizaria a fotografia.

Na segunda aula desta etapa, depois do professor de edição eletrónica ter abordado a técnica de animação *stop motion* - que utiliza a disposição sequencial de diferentes fotografias de um mesmo objeto para simular o seu movimento -, trabalhou-se as imagens e estabeleceram-se as sequências. Na aula seguinte e, em alguns tempos da disciplina de edição eletrónica, os discentes do grupo 1 concluíram o vídeo. Os discentes do grupo 2, depois de várias reformulações das imagens, comprometeram-se a terminar a tarefa extra-aula.

Diário de bordo, 14 de março:

Nesta fase, os grupos já se encontram mais motivados, estão a construir os vídeos, já existe um objeto, um fim à vista. Os discentes não entendem as etapas como experiências, como processo para alcançar um fim, mas encaram-nas como exercícios acabados.

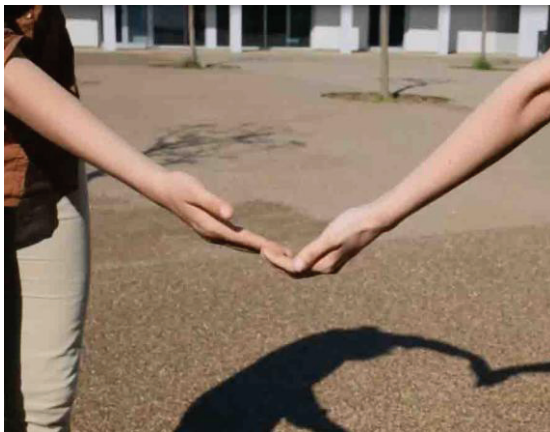


Imagem 19 : Fotografias a preto e branco do grupo 1 . Imagem 20 : Fotografias a cores do grupo 2.

Etapa 5 - Desenho /Performance [135 min+ 45 min+ 45 min] 10 e 11 de abril

Estas foram as verdadeiras aulas experimentais, as aulas laboratório. Na primeira sessão desta etapa, modificou-se a configuração da sala de aula, foi importante mudar a configuração da sala de aula, tornar o ambiente estimulante e propício à experimentação. Com as mesas desviadas para um lado da sala, criou-se um enorme espaço vazio que serviu como palco. Forrou-se uma parede e uma parte do chão com papel de cenário e direcionou-se o projetor de dados para o painel (este foi o único foco de iluminação dos corpos).

Ensaiou-se a performance: um elemento do *grupo 1* iniciou a sua coreografia (dentro dos limites do papel de cenário) em simultâneo com a música e o vídeo. As imagens projetaram-se sobre o seu corpo, e o painel adquiriu a sua sombra. Ao aluno foi lançado o desafio de «habitar» as imagens projetadas, tendo como referência as obras das artistas Helena Almeida «Tela Habitada e desenho habitado» e Lourdes de Castro «Sombras».

Outro elemento do grupo entrou no espaço da performance (papel de cenário) e contornou a sombra do colega. Sucessivamente, cada elemento do grupo fez a sua coreografia e utilizou as dimensões do desenho como o contorno, figura-fundo, cor ou claro-escuro, para marcar e delimitar zonas de contraste, explorando também as potencialidades das imagens projetadas.

Diário de bordo, 10 e 11 de abril:

Esta é uma fase relevante de tomada de decisões. É interessante perceber como os discentes estão absorvidos pelo trabalho, agora compreendem a materialização do projeto, ele já tem conteúdo, forma e cor. Nesta fase negociam-se posições, ouvem-se pontos de vista.

As sequências devem ser bem coordenadas com o vídeo, e o ritmo deve ser constante. Qual dos grupos inicia a performance? De que forma se ligam estes dois vídeos e coreografias? O que pretendemos transmitir? Os desenhos podem sobrepor-se? .

Enquanto o grupo 1 avançava nos ensaios, tomava decisões, modificava a coreografia, o grupo 2 continuava a mudar imagens no vídeo. Na última aula dedicada aos ensaios insistimos para ver a performance, de início ao fim, mas grupo 2 só tinha metade do trabalho concluído.

Diário de bordo, 10 e 12 de abril:

Em cada aula há sempre vários recomeços, por mais que a aula esteja planeada, há sempre um comentário ou uma situação que não nos deixa indiferentes e nos faz repensar o rumo, previamente planeado, da aula. O que fazer quando na última aula de ensaio um aluno nos diz «Ainda não temos o vídeo pronto»?

De acordo com Sternberg e Williams (2003), «ensine os seus alunos a assumir a responsabilidade e a traduzir o pensamento em ação porque frequentemente há um fosso entre o que sabemos como fazer e o que realmente fazemos» (p.42).

Esta foi uma situação típica de um grupo de trabalho que sabia como realizar a tarefa, mas não o fizeram, porquê? Falta de autonomia, confiança e si mesmos? São alunos empenhados, com bastantes ideias, mas não sabem selecionar as melhores e avançar: «[...]não é suficiente aprender a fazer - temos de fazê-lo.» (Sternberg e Williams, 2003, p. 43).

Como as aulas atribuídas a este projeto estavam a terminar, e o professor Cooperante tinha o projeto de ilustração para começar, decidimos dedicar algum tempo extra-aulas para orientar o trabalho do grupo 2.



Imagens 21 e 22: Fotografias do ensaio da performance.

Etapa 6 - Performance no Mosteiro de Tibães 18 de maio

A *Performance* foi apresentada na inauguração da exposição *Artes na Escola*, no Mosteiro de São Martinho de Tibães. A exposição reunia trabalhos realizados por alunos das escolas do concelho de Braga e de outros concelhos do país, e tinha como principal objetivo dar visibilidade ao trabalho artístico desenvolvido nas escolas.

A *Performance* consistiu no contorno das suas sombras sobre um grande papel de cenário, desenhando uma coreografia sobre as projeções multimédia.

Posteriormente, depois do dia da inauguração, ficou exposto o desenho (através de um painel de 4 metros na parede) e o registo vídeo da performance.

Diário de bordo, 18 de maio:

A performance materializou-se, agora ficam os registos do acontecimento. Apesar do nervosismo e da vergonha, todos os alunos vibraram com o trabalho, era notória a alegria de mostrar um trabalho, desenvolvido na sala de aula, aos pais e a toda a comunidade educativa.



Imagens 23 e 24 : Fotografias da montagem do papel para a projeção do vídeo e realização da performance.

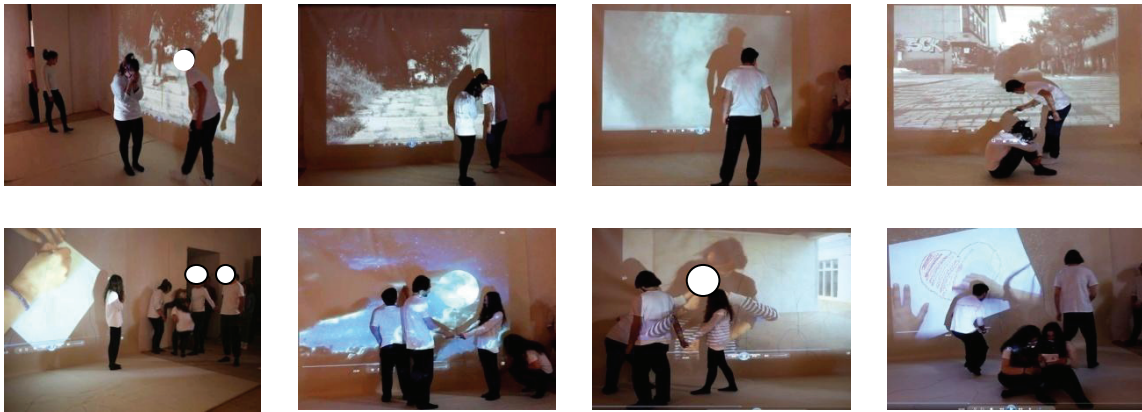


Imagem 25: Frames do vídeo realizado na apresentação da performance *mapping of fillings* no Mosteiro de Tibães.

Etapas 7 - Reflexão sobre a experiência[135 min+ 45 min+ 45 min] 22 de maio

«Ser criativo significa, em parte, ser capaz de trabalhar num projeto ou atividade por um longo período de tempo sem prémios imediatos ou interinos» (Sternberg e Williams, 2003, p.44).

Esta aula foi de exposição, debate e reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante o projeto *Performance*. Primeiramente, visionámos o vídeo da inauguração da exposição *Artes na Escola*, no Mosteiro de São Martinho de Tibães e, de seguida, alguns alunos leram as várias etapas do projeto e apresentaram as suas memórias descritivas. Através desta partilha, iniciou-se o debate e reflexão sobre o projeto e a experiência da *indisciplina* do desenho.

Os discentes perceberam que o desenho tem a capacidade de «preservar a experiência» (Adms,2003,p.6), o vivido, no sentido que regista as marcas do acontecimento, ajudando-nos a reorganizar sentimentos, pensamentos e ideias e refletir sobre elas.

Nesta fase, aproveitamos, também, para levantar a questão da autoria do desenho. Sabemos que o desenho, tradicionalmente, foi associado a uma atividade individual, singular e original, mas a performance apresentada consistiu numa atividade coletiva, tarefa da colaboração dos vários elementos da turma e de alguns elementos do público. Deste modo os discentes perceberam que, neste tipo de abordagem do desenho, o que importa é o processo de construção, a partilha de sensibilidades e de descobertas, mais do que a autoria.

Este momento foi importante, pois concedeu uma perspectiva pessoal de cada um dos autores do trabalho e, por outro lado, tivemos acesso a informações relevantes que, só por si, justificariam a pertinência deste exercício.

Diário de bordo, 22 de maio:

Enquanto se reviam no vídeo, os discentes, demonstraram algum constrangimento, mas depois começaram a falar abertamente sobre a experiência. Falaram essencialmente das emoções, dos medos e das descobertas.

Perceberam a amplitude do desenho enquanto ferramenta conceitual, enquanto disciplina: o desenho ajuda a refletir, a perceber sentimentos ideias e experiências. Em conjunto com a escrita, e a conversa, o desenho organiza e estrutura a nossa percepção, estrutura o pensamento e comunica as nossas opiniões.

Esta reflexão/ partilha é muito importante para a aprendizagem, pois enquanto são transmitidos conhecimentos também é valorizado o seu trabalho .

CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO

O primeiro desafio com que nos confrontamos, ao planificar a nossa proposta de trabalho com os discentes, foi a necessidade de definir a nossa posição enquanto professora-investigadora, a metodologia de investigação a adotar e, conseqüentemente, os instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Refletindo sobre o nosso tema de estudo, a *indisciplina* do desenho, e as suas características - a rutura, questionamento, a inconformidade com limites disciplinares - bem como na nossa questão de partida – será a experiência da *indisciplina* do desenho relevante para uma aprendizagem mais significativa do desenho - compreendemos que o nosso interesse investigativo residia nos processos de aprendizagem do desenho, e, portanto, na observação do modo como os discentes atuavam durante as experiências de *indisciplina*.

Entendemos, também, que esta investigação não poderia estar dependente de diretrizes rígidas, mas antes de um esquema flexível que nos permitisse tomar outras direções caso o ambiente e o trabalho pedagógico com os alunos assim o exigisse. O imprevisto e a mudança seriam condições inerentes à própria *indisciplina* e, por isso mesmo, deveríamos poder apreende-las na nossa metodologia.

Contudo era necessário garantir o rigor e a correta avaliação do processo, por isso decidimos utilizar duas metodologias, uma qualitativa-interpretativa e outra quantitativa.

Assim sendo, definimos como estratégia utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados, alguns de observação direta como o diário de bordo, a grelha de observação de aula e os trabalhos e as memórias descritivas realizadas pelos alunos. E outros de análise indireta, como os questionários abertos (de diagnóstico e pré- e pós-intervenção pedagógica), com o objetivo de, na fase inicial da nossa prática pedagógica, identificar dificuldades, interesses e motivações e, numa segunda fase, aferir descobertas e desenvolvimentos.

Nos parágrafos seguintes apresentaremos detalhadamente os instrumentos de recolha de dados.

4.1 - Instrumentos de recolha de dados

4.1.1 - Inquérito e questionários

Segundo Tuckman (2000), os questionários são utilizados pelos investigadores para transformar em dados a informação recolhida mediante inquirição de pessoas. Através deste processo, é possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).

Assim sendo, ao construir um inquérito dois questionários, tivemos como propósito criar questões que fossem ao encontro do tema que definimos para o nosso estudo, com o objetivo obter os dados referidos no parágrafo anterior. Se numa fase inicial, através do inquérito, pretendemos caracterizar a turma de um ponto de vista mais pedagógico, percebendo as suas dificuldades, interesses e motivações, no questionário pré-MIP (anterior à nossa intervenção pedagógica), mais orientado para a nossa investigação, particularizámos a nossa pesquisa e procurámos identificar as dificuldades e lacunas no entendimento do desenho; por fim, através do questionário pós-MIP procurámos aferir descobertas e desenvolvimentos relativamente ao desenho.

4.1.2 - Inquérito

O inquérito (anexo 1), aplicado aos alunos na fase inicial desta investigação, foi dividido em seis questões que abordam: o curso, a disciplina, as referências artísticas do aluno, o seu percurso profissional e os tempos livres. Teve como objetivos caracterizar a turma, nos seguintes parâmetros: as razões da escolha do curso; as relações que mantêm com as restantes disciplinas; dificuldades, gostos, interesses e expectativas, nomeadamente em relação à disciplina de desenho e comunicação visual; reconhecer alguns conhecimentos e referências prévias sobre o desenho e a arte contemporânea; compreender os interesses de aprendizagens futuras; conhecer as atividades extra escolares que realizam.

Encarámos estes dados com grande relevância para a estruturação da nossa experiência pedagógica e estudo pois, através do mapeamento da turma, obtivemos as bases para definir estratégias e propostas de trabalho mais assertivas, atendendo às necessidades educacionais dos discentes, e estimulando a sua criatividade e autonomia.

4.1.3 - Questionário pré-MIP

O questionário pré-MIP (anexo 3), aplicado *antes* da nossa experiência pedagógica, contemplou quatro questões abertas, com o propósito de confirmar alguns dados detetados durante a observação das aulas do professor cooperante e pela aplicação do inquérito de diagnóstico, bem como recolher novas informações que nos auxiliassem na formulação da nossa questão de partida: será a experiência da *indisciplina* do desenho relevante para uma aprendizagem mais significativa do desenho?

Pretendíamos, também, aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores sobre o conceito e as possibilidades do desenho, para melhor organizar o nosso plano de intervenção pedagógica. Assim sendo, traçamos os objetivos de cada pergunta do questionário com base na fundamentação teórica e nos objetivos iniciais definidos para este estudo, bem como, para algumas delas, nos 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 nº 3: Objetivos de cada pergunta do questionário pré-MIP	
Saber se o aluno reflete criticamente sobre o conceito de desenho. Saber se o aluno compreende a amplitude do conceito do desenho.	Pergunta 1
Identificar se o aluno compreende que o desenho pode explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, desde que sejam adequados ao tema/ criação de sentido.	Pergunta 2
Identificar se o aluno compreende a dimensão performativa, intrínseca, do desenho.	Pergunta 3
Verificar se o aluno compreende o desenho como uma indisciplina, que abrange uma série de práticas multidisciplinares, e é intrínseco a várias disciplinas das artes visuais.	Pergunta 4

4.1.3.1 - 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 (4.1.3)

Quadro nº 4: Critérios de notação questionário pré-MIP	
Pergunta nº1	Pontuação
Compreende a amplitude do desenho (as várias dimensões e usos) e por isso entende o desenho como uma indisciplina, transversal e intrínseca a várias disciplinas, nomeadamente às disciplinas das artes visuais. Composição muito bem estruturada e sem erros.	30
Evidencia bom conhecimento sobre o desenho: Indica as várias dimensões do desenho: registo do real; sistematização de ideias, expressão pessoal ou comunicação de um projeto. Composição bem estruturada e sem erros.	22
Revela algum conhecimento sobre o desenho: Identifica o desenho como registo do real e expressão de ideias, sentimentos. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	16
Revela conhecimento restrito sobre o conceito de desenho: Identifica o desenho, apenas, como registo do real. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	10
Pergunta nº2	Pontuação
Refere, com clareza, que o desenho pode explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, desde que sejam adequados ao tema/ criação de sentido. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Indica alguns suportes e instrumentos do desenho para além dos convencionais. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Indica alguns suportes e os instrumentos convencionais do desenho. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta nº3	Pontuação
Compreende a dimensão performativa, intrínseca, do desenho. Compreende com clareza que o nosso corpo é o instrumento primordial do desenho. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende que desenhamos com o nosso corpo, nomeadamente com as mãos e com a visão. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Compreende que desenhamos, apenas, com as mãos. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12

Não reconhece o papel do corpo no ato de desenhar. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta nº 4	Pontuação
Compreende a com clareza o conceito de indisciplina do desenho e enumera possibilidades interessantes. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	30
Compreende o conceito de indisciplina e refere algumas possibilidades: sistematização de ideias, expressão pessoal ou comunicação de um projeto. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	22
Revela alguma compreensão do conceito de indisciplina e indica possibilidades mais óbvias: sistematização, esboço de ideias . Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	16
Não entendem o significado do conceito de indisciplina e não percebe o que pode fazer com este tipo de desenho. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	10

4.1.4 - Questionário pós-MIP

O questionário pós-MIP, aplicado *após* a intervenção pedagógica (anexo 10), foi dirigido aos alunos na fase final do estudo. Teve como objetivo aferir, através da comparação com os resultados obtidos no primeiro questionário, a relevância da nossa intervenção pedagógica na aquisição e/ou desenvolvimento dos conhecimentos sobre a compreensão do conceito de Desenho e da sua aplicação nas artes.

Sobretudo quisemos perceber se os discentes demonstraram mais interesse pela disciplina e pelo desenho, adquiriram/ampliaram novos conhecimentos sobre o conceito de desenho, compreendendo o desenho como uma *indisciplina*, um território que abrange uma variedade de práticas multidisciplinares.

Foi fundamental, também, para aferir o interesse que a prática pedagógica possa ter despertado. Considerámos pertinente perceber a utilidade e interesse que os alunos atribuem aos projetos desenvolvidos, pois significa que lhes conferem uma utilidade para o seu desenvolvimento e aplicabilidade na vida real.

Dado o objetivo comparativo deste questionário, os objetivos de cada pergunta são semelhantes aos do primeiro questionário (pré-MIP), tendo sido acrescentado um único item, referente ao interesse pelo trabalho desenvolvido.

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

Quadro nº 5 : Objetivos de cada pergunta do questionário pós-MIP	
Saber se os discentes ampliam a perceção do conceito de desenho. Perceber se o aluno identifica os vários papeis e várias formas do desenho, que podem ir desde o registo do real à sistematização de ideias, expressão ou comunicação de um projeto. Saber se o aluno compreende o desenho como uma indisciplina transversal e intrínseca a várias áreas, nomeadamente às disciplinas das artes visuais.	Pergunta 1
Identificar se o aluno compreende que o desenho pode explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, desde que sejam adequados ao tema/ criação de sentido.	Pergunta 2
Identificar se o aluno compreende a dimensão performativa, intrínseca, do desenho.	Pergunta 3
Perceber se, através da experiência da indisciplina do desenho, os discentes adquiriram mais interesse pelo desenho e pela arte contemporânea.	Pergunta 4
Verificar se o aluno compreende o desenho como uma indisciplina, que abrange uma série de práticas multidisciplinares, e é intrínseco a várias disciplinas das artes visuais. Perceber se os discentes refletem criticamente sobre as experiências que vivenciaram e encontram caminhos para este tipo de desenho.	Pergunta 4.1

4.1.4.1 - Critérios de notação

De forma a objetivar e a clarificar a posterior análise da informação recolhida através do questionário pós-MIP, desenhamos os critérios de notação para cada resposta, com base nos objetivos definidos para cada pergunta (4.1.4)

Quadro nº6 : Critérios de notação questionário pós-MIP	
Pergunta nº1	Pontuação
Compreende a amplitude do desenho (as várias dimensões e usos) e por isso entende o desenho como uma indisciplina, transversal e intrínseca a várias disciplinas, nomeadamente às disciplinas das artes visuais. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Evidencia bom conhecimento sobre o desenho: Indica as várias dimensões do desenho: registo do real; sistematização de ideias, expressão pessoal ou comunicação de um projeto. Composição bem estruturada e sem erros.	16

Revela algum conhecimento sobre o desenho: -Identifica o desenho como registo do real e expressão de ideias, sentimentos. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Revela conhecimento restrito sobre o conceito de desenho: Identifica o desenho, apenas, como registo do real. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta n°2	Pontuação
Refere, com clareza, que o desenho pode explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, desde que sejam adequados ao tema/ criação de sentido. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Indica alguns suportes e instrumentos do desenho para além dos convencionais. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Indica alguns suportes e os instrumentos convencionais do desenho. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta n°3	Pontuação
Compreende a dimensão performativa, intrínseca, do desenho. Compreende com clareza que o nosso corpo é o instrumento primordial do desenho. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Compreende que desenhamos com o nosso corpo, nomeadamente com as mãos e com a visão. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Compreende que desenhamos, apenas, com as mãos. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não reconhece o papel do corpo no ato de desenhar. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta n° 4	Pontuação
Evidencia elevada capacidade de reflexão crítica. Composição muito bem estruturada e sem erros.	20
Evidencia boa capacidade de reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Evidencia alguma capacidade de reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Evidencia reduzida capacidade de reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8
Pergunta n°4.1	Pontuação
Compreende a com clareza o conceito de <i>indisciplina</i> do desenho e enumera possibilidades interessantes. Evidencia elevada capacidade de análise e reflexão crítica.	20
Compreende o conceito de <i>indisciplina</i> e refere algumas possibilidades: sistematização de ideias, expressão pessoal ou comunicação de um projeto. Evidencia boa capacidade de análise e reflexão crítica. Composição bem estruturada e sem erros.	16
Revela alguma compreensão do conceito de <i>indisciplina</i> e indica usos mais óbvios: sistematização, esboço de ideias. Evidencia alguma capacidade de análise e reflexão crítica. Composição razoavelmente estruturada, cujos erros não impliquem perda de inteligibilidade e/ou sentido.	12
Não entendem o significado do conceito de <i>indisciplina</i> e não percebe o que pode fazer com este tipo de desenho. Evidencia reduzida capacidade de análise e reflexão crítica. Composição sem estruturação aparente e perda de inteligibilidade e/ou sentido.	8

4.2 - Diário de bordo

Com o intuito de obter uma maior compreensão do nosso objeto de estudo, dos processos de trabalho e das experiências dinamizadas, assim como um maior entendimento de nós mesmos, da nossa prática, das nossas emoções, intuições e interpretações enquanto professores, desenvolvemos um diário de bordo, onde organizamos as nossas notas de campo, correspondentes a descrições dos acontecimentos, registados em cada dia passado em contexto escolar. Posteriormente, partindo destes registos, desenvolvemos reflexões sobre os acontecimentos, as aprendizagens ocorridas e a nossa prática, os nossos dilemas e conflitos. Esta prática permitiu-nos um registo de observações que, de outro modo, ficaríamos apenas na nossa memória e, com o decorrer do tempo, perderiam nitidez.

Citando Zabalza (1994) «o ensino é uma atividade profissional reflexiva» e, neste sentido, consideramos que a redação de um diário desenvolve no professor uma melhor consciência da sua própria experiência: «A perspectiva que os professores têm do seu trabalho auto esclarece-se na sua própria verbalização (oral e escrita)», reconstruir mentalmente a atividade ao longo do dia é uma forma de dar sentido à experiência vivenciada: « Escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas » (Zabalza, 1994, p. 10).

Consideramos que este instrumento foi preponderante para a clarificação das nossas intenções e ações, um confronto entre o que idealizamos e o que realizamos. A escrita deste relatório constitui-se, assim, num mecanismo de reflexão sobre a prática que possibilita a relação entre o sentir, o pensar e o fazer, imprescindível para o nosso *desenvolvimento profissional e pessoal*.

Porém, reconhecemos as suas limitações nomeadamente a subjetividade das nossas interpretações e reflexões, formadas, sobretudo, a partir de situações vividas. Dados estes que, não se construindo por si, podem conter temas emergentes e / ou padrões de condutas ou resposta possíveis, no entanto é importante que o investigador saiba separar a sua reflexão e análise do que é a informação.

Zabalza (1994) considera que a utilização dos diários para efeitos de investigação requer que o investigador tenha em consideração as «cautelas convencionais» (p.11), nomeadamente:

- explicar o ponto teórico de partida (e.g. o que no estudo é constituído pelos pressupostos do paradigma do pensamento do professor);
- incluir descrições densas e evidências numerosas;
- proceder à triangulação das inferências.

Como complemento ao diário recorreremos, também, a registos áudio e vídeo, que nos permitiram registar informações do momento, informações que por vezes o investigador não percebe porque está concentrado noutra situação ou pessoa, ou porque não tem tempo (suficiente) para descodificar determinado acontecimento. Contrariamente ao que desejávamos, e devido a (alguma) inexperiência nossa no uso destas tecnologias, aliada à longa duração das aulas (135 minutos) e às várias interrupções letivas, bem como à falta de apoio no registo destas imagens e a algumas hesitações iniciais em gravar os discentes, não nos foi possível registar todas as aulas. Foram apenas mantidos os registos de 5 das 15 aulas lecionadas. De qualquer modo, as (poucas) gravações foram suficientes para complementar as notas de campo.

4.3 - Grelha de observação

Como temos vindo a referir, uma das estratégias de recolha de dados utilizadas durante a nossa intervenção pedagógica foi a observação direta. Numa primeira fase realizamos esta observação sem estruturação prévia, tendo registado, de maneira sobretudo exploratória, algumas notas no nosso diário de bordo, e gravado em vídeo e em registo fotográfico alguns acontecimentos e comportamentos. Progressivamente, fomos sentindo a necessidade de organizar e tornar compreensível a informação de que dispúnhamos, o que nos levou à construção da grelha de categorias de dados, que veio a constituir o suporte da nossa análise.

Como o nosso objeto de estudo é muito abrangente, deparamo-nos com algumas dificuldades na construção da referida grelha, nomeadamente na delimitação das categorias, subcategorias e na objetividade dos indicadores. Conforme referem Quivy e Campenhoudt, 1995,

«os indicadores são manifestações objetivamente observáveis e mensuráveis das dimensões do conceito. (. .) «No entanto, existem conceitos para os quais os indicadores são menos evidentes.

A noção de indicador torna-se então muito mais imprecisa. Este pode ser apenas uma marca, um sinal, uma expressão, uma opinião ou qualquer fenómeno que nos informe acerca do objeto da nossa construção» (p. 122).

Para isso recorremos ao nosso referencial teórico, às nossas hipóteses de trabalho e estabelecemos as categorias: Indisciplina do Desenho, Arte Contemporânea, Criatividade e Autonomia. Estas subdividem-se em subcategorias às quais associamos um conjunto de indicadores que nos permitiram aferir até que ponto o aluno revelou determinada competência e/ou atitude e assim validar os objetivos iniciais do nosso estudo.

Assim sendo, e com o intuito de conferir maior objetividade à nossa investigação, definimos uma escala de 5 categorias de resposta, às quais atribuímos uma classificação numérica.

Quadro nº7 : Classificação numérica de grelha de observação		
Resposta	Descrição	Quantificação
<i>Nunca</i>	Se a competência nunca foi observada	0
<i>Raramente</i>	Se raramente a competência foi observada	2
<i>Algumas vezes</i>	Se a competência foi observada algumas vezes	3
<i>Muitas vezes</i>	Se a competência foi observada muitas vezes	4
<i>Sempre</i>	Se a competência foi sempre observada	5

O preenchimento da grelha foi realizado após as atividades letivas, com base: nos comportamentos observados em sala de aula, e reveladores de competências e atitudes específicas; nos registos anotados no nosso diário de bordo; na análise dos trabalhos, desenhos e memórias descritivas, realizados pelos discentes.

Tendo em conta que as competências descritas na grelha só poderiam ser verificadas, na sua totalidade, a meio ou no final da atividade/projeto (como o exemplo da atividade *TerritórioCorpo* que compreendeu 4 aulas) foram preenchidas 5 grelhas (anexo 11) de observação, correspondentes à atividade *TerritórioCorpo* e às 4 etapas do projeto performance.

De seguida, apresentamos a grelha de análise e o conjunto de categorias, subcategorias e indicadores utilizados.

Quadro nº 8: Grelha de análise das aulas dinamizadas

Categorias	Sub Categorias	Indicadores
Indisciplina do desenho	<p>a) Demonstra compreender o desenho, como um território transversal e intrínseco a várias disciplinas.</p> <p>b) O aluno utiliza abordagens incomuns do desenho.</p> <p>c) Utiliza o desenho como processo de conhecimento (sensível / cognitivo)</p>	<p>a.1) O aluno estabelece relações/contaminações com outras disciplinas (da área artística ou não) na realização do desenho, isto é o aluno integra / transporta os suportes, os instrumentos e/ ou a linguagem de outras disciplinas na realização do desenho. Utiliza procedimentos do desenho noutras disciplinas, e/ou nas novas tecnologias, nomeadamente: observar/ analisar, esboçar ideias/ imaginar, mapear/esquematar, projetar, comunicar e expressar.</p> <p>a.2) O aluno tem a capacidade de ver o desenho como a estrutura (a fundação) de um objeto, acontecimento ou projeto.</p> <p>b.1) O aluno cria enquadramentos criativos, ou seja originais, expressivos e adequados ao sentido que pretende dar ao desenho. Por exemplo: o aluno desenha no limiar, na orla do suporte, para criar a ilusão da continuidade do desenho para além dos limites do suporte; ou preenche toda a superfície do suporte, conferindo densidade / volume ao desenho; o aluno desenha no canto da folha, deixando um grande vazio no espaço do suporte, com o intuito de obrigar o espetador a procurar o desenho.</p> <p>b.2) O aluno desenha com processos híbridos - articula a manualidade com o digital.</p> <p>b.3) O aluno utiliza escalas diferentes dos formatos tradicionais do desenho (A4 e A3), compreendendo que diferentes formatos conferem diferentes sentidos. Por exemplo: o aluno desenha em pequeno formato (A5, A6) para transmitir intimidade, segredo; ou desenha em grande formato (A0) para que o observador imerja no desenho.</p> <p>b.4) O aluno desenha no chão, na parede, no vidro ou sobre uma projeção vídeo, pois entende que estes suportes conferem maior liberdade de movimentos e novas perspetivas do desenho.</p> <p>b.5) O aluno convoca o observador a ver e partilhar o desenho.</p> <p>c.1) O aluno pensa com o desenho, isto é, ao desenhar o aluno formula questões, estrutura respostas e encontra soluções. Ou seja, através de esboços, garatujas, mapas mentais, esquemas, guiões, organiza o pensamento (razão), cria e comunica hipóteses de sentido.</p> <p>c.5) O aluno constrói o desenho como um ato coletivo, produto de vários autores. Ou seja, o aluno segue, completa, reconstrói, cria novas narrativas no desenho de outro aluno, ou grupo de alunos.</p> <p>c.4) O aluno estrutura e exprime as suas sensações, emoções, sentimentos (intuição) através do desenho.</p>

	<p>d) Revela capacidade de experimentar e de assumir riscos.</p> <p>e) Desenha com consciência corporal</p>	<p>d.1) O aluno desenha espontaneamente o que sente, vê ou imagina, sem receio de não saber representar.</p> <p>d.2) O aluno experimenta o desenho como um processo em aberto, testa procedimentos, técnicas, ideias, sem se preocupar em encontrar um resultado o produto final.</p> <p>d.3) O aluno assume falhas e erros nos produtos gráficos, aceitando o erro como processo de construção do desenho.</p> <p>e.1) O aluno percebe o modo como os movimentos/ações do corpo (tronco, ombro, braço, antebraço, pulso mão) são determinantes para a qualidade gráfica e expressiva do desenho e transfere-os para o suporte do desenho. Ou seja, para conceder fluência ao traço, movimento ou vigor, o aluno realiza movimentos com o braço, antebraço, fluentes e vigorosos.</p>
Arte Contemporânea	<p>f) Demonstra uma maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;</p> <p>g) Reconhece a importância de possuir referências artísticas contemporâneas.</p>	<p>f.1) O aluno respeita e tenta interpretar modos de expressão diferentes dos que conhece.</p> <p>f.2) O aluno faz observações (críticas), pertinentes, sobre os trabalhos dos artistas abordados em contexto de sala de aula.</p> <p>g.1) O aluno pesquisa trabalhos de artistas contemporâneos, (os seus processos de trabalho e de criação) para desenvolver a sua cultura visual , e encontrar ideias para desenvolver os seus projetos.</p> <p>g.2) O aluno mostra interesse em ver, ler e analisar os livros de arte que o professor leva para a sala de aula.</p>
Criatividade	<p>h) Concebe ideias/ desenhos originais.</p> <p>i) Demonstra eficácia nas ideias ou desenhos.</p> <p>j) Revela expressividade na realização dos desenhos.</p>	<p>h.1) O aluno realiza desenhos raros ou infrequentes.</p> <p>h.2) O aluno concebe ideias(subjacentes ao projeto) raras ou infrequentes;</p> <p>i.1) O aluno concebe produtos desenhos adequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p> <p>j.1) O aluno concebe desenhos que chamam à atenção e/ ou causam impacto emocional (sensação, humor ou perturbação);</p>
Autonomia / reflexão crítica	<p>k) Revela autonomia.</p> <p>l) Revela capacidade de reflexão/avaliação crítica</p>	<p>K.1) O aluno realiza um exercício/ tarefa ou toma decisões de forma independente, isto é sem constante recurso ao professor ou colega;</p> <p>L.1) O aluno reflete sobre as diferentes fases do seu trabalho, ou seja avalia e comunica os seus receios, dificuldades.</p> <p>L.2) O aluno manifesta a opinião acerca do trabalho, ou do interesse da atividade ou experiência.</p>

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5. - Tratamento e apresentação dos dados.

Uma vez descritas as fases do procedimento interventivo apresentamos, agora, os dados resultantes desta investigação.

No subcapítulo 5.1 apresentamos os dados recolhidos por observação indireta, resultantes da avaliação dos dois questionários, prévio e posterior à nossa intervenção pedagógica (pré e pós-MIP), onde descrevemos e ilustramos por gráficos, as respostas dadas pelos discentes a cada pergunta.

No subcapítulo 5.2, apresentamos os dados recolhidos por observação direta, através das grelhas de observação de aula/atividade e complementadas pelo diário de bordo, desenhos dos alunos e memórias descritivas, organizados numa grelha de análise (grelha de análise de dados nº1) que contempla um conjunto de competências e comportamentos classificados quantitativamente segundo cada uma das categorias e subcategorias já apresentadas.

Por último, no subcapítulo 5.3, apresentamos a totalidade dos dados em grelha, na grelha de análise nº 2, resultantes da observação direta (grelha de observação) e indireta (questionários), comparando os resultados *antes* e no *início* da aplicação da MIP com o *durante* e *após* a aplicação do MIP, e indicando se verificamos ou não evolução segundo os critérios desenhados.

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 - Questionário pré-MIP.

5.1.1 - Análise descritiva

Questão nº1 - Como referimos no primeiro capítulo do enquadramento teórico, o desenho é um conceito bastante amplo e, por consequência, complexo de definir. Contudo, existem, na perspetiva de vários autores, linhas de orientação e limitação do desenho, e, em última instância, este é visto como «uma ferramenta de pensar e de expressão do pensamento; um estímulo à criatividade, um instrumento de comunicação de ideias; um processo de conhecimento do próprio lugar de expressão de subjetividade (Elias e Vasconcelos, 2009, p. 68) .

Quando questionamos os alunos sobre o que entendiam por desenho, as respostas dadas mostraram-se limitadas e pouco variadas, depreendendo-se também grandes lacunas no entendimento do conceito de desenho e da sua aplicação nas artes.

Dos dez elementos da turma, sete dizem que o desenho é uma ferramenta de representação da realidade, mas dois destes elementos acrescentam que o desenho é, também, uma expressão de sentimentos e de imaginação.

Verifica-se, deste modo, que os alunos não conhecem o desenho enquanto processo, espaço de *indisciplina*, de experiências criativas, tão importante na formação em artes visuais.



Gráfico 1: O que entendes por desenho?

Questão nº2 - Ao pedido de enumeração dos instrumentos e suportes do desenho, todos os alunos da turma referiram vários instrumentos riscadores como: o lápis, caneta, canetas de feltro, lápis de cor, grafite, tinta da china, esfuminho, lápis de carvão, entre outros.

Em relação aos suportes, sete mencionaram o papel e a tela, três referiram a madeira e a parede, em alusão ao graffiti.

Das respostas dadas verificamos, tal como na questão nº1, um conhecimento restrito do que é o desenho, dos seus instrumentos e suportes. Compreendemos que a falta de referências, as lacunas no entendimento do desenho e a sua aplicação nas artes condiciona as expectativas dos discentes dos trabalhos que possam desenvolver no futuro.

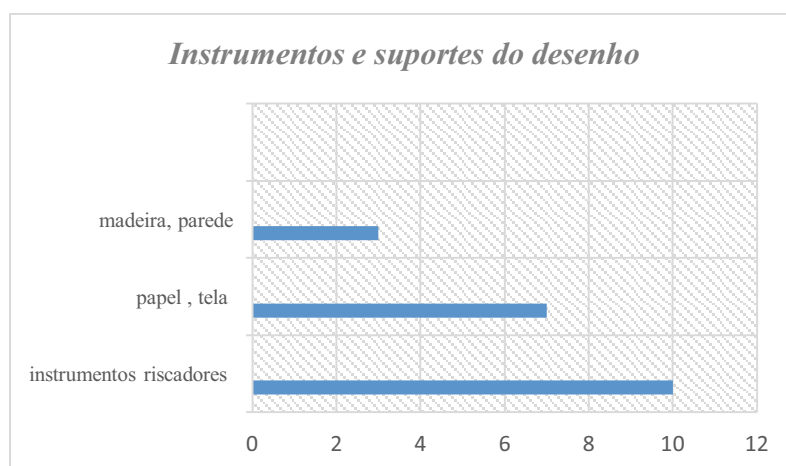


Gráfico 2: Instrumentos e suportes do desenho

Questão nº3- Quando perguntamos aos alunos se concordam com a afirmação – “o desenho solicita sempre a presença imaginária do corpo” - dois alunos respondem que concordavam pois «desenhamos com as mãos, que nos permitem traçar, riscar, pintar e com os olhos, que possibilitam a observação» (aluno J). Os restantes alunos, talvez porque não perceberam a questão, não conseguiram emitir uma opinião clara sobre a mesma, limitando-se a dar respostas confusas e inadequadas à pergunta.

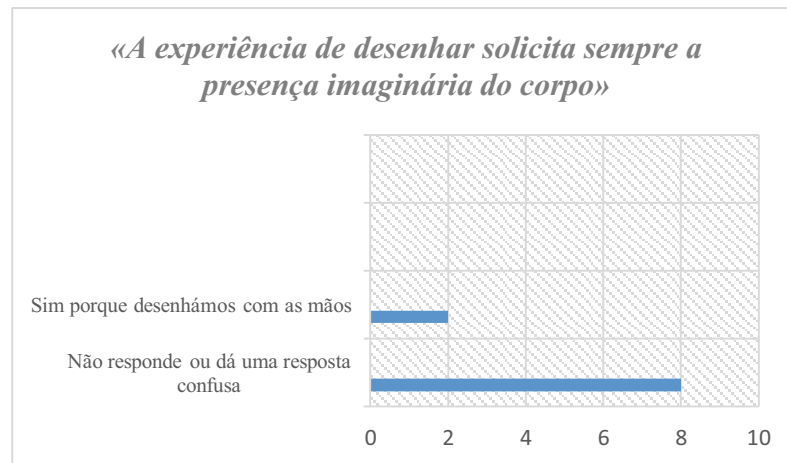


Gráfico 3: A dimensão performativa do desenho

Questão nº 4 - Perante o pedido de reflexão sobre as possibilidades da *indisciplina* do desenho, quatro discentes afirmaram as potencialidades do desenho como estudo, esboço de um objeto que se quer construir: «as costureiras, os arquitetos e os carpinteiros utilizam o desenho para construir os seus objetos» (aluno H). Dois alunos referem o graffiti e os desenhos digitais como possibilidades desta disciplina. Os restantes cinco alunos apresentaram respostas confusas e irrefletidas demonstrando não entender o significado do conceito em assunto.

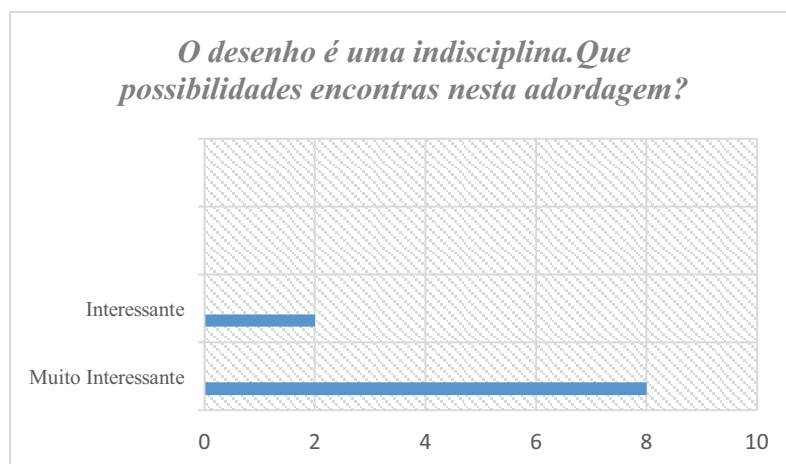


Gráfico 4: Indisciplina do desenho

5.1.2 - Grelha de notação do questionário pré-MIP

Grelha de notação pré-MIP						
Questão	1	2	3	4	total	
Cotação	30	20	20	30	100	
Aluno	A	5	5	2	2	14
	B	8	4	5	4	21
	C	6	2	2	19	29
	D	10	10	6	4	30
	E	8	8	4	8	28
	F	12	8	6	4	30
	G	10	6	9	8	47
	H	10	12	10	15	47
	I	12	10	10	12	44
	J	18	15	12	14	59

Quadro 9: Na linha “cotação” aparece a valoração atribuída a cada pergunta de cada grupo (sobre um total de 100 valores) do questionário. A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicada a letra correspondente ao aluno da turma.

5.2 - Questionários pós-MIP.

As perguntas enunciadas no questionário pós-MIP são resultantes das do questionário pré-MIP, com o objetivo de verificar se houve, ou não, alteração na compreensão do conceito de desenho e no interesse pela disciplina.

5.2.1 - Análise descritiva

Questão nº1 - Nesta questão “*O que entendes por desenho*” os alunos foram consensuais e demonstraram compreender verdadeiramente as várias possibilidades do desenho. Grande parte dos alunos responderam que o desenho é uma *indisciplina*, e pode estar em diversos territórios: nas artes, nas ciências, nas tecnologias, na vida quotidiana; pode ser processo de experimentação, exploração, expressão de subjetividade, projeto e organização de ideias e sentimentos. Envolve o corpo, a

cognição, a sensação, a emoção, o sentimento, a razão e a intuição, e pode traduzir-se em indicações, gravuras, mapas, esquemas, moldes, mas, também em expressões artísticas como o desenho na paisagem, o desenho digital, o desenho com luz , performance, happening e instalação.

«Compreendi que o desenho ajuda a pensar, ao rabiscarmos uma folha de papel estamos a pensar e por isso o desenho está em todo o lado» (aluno B).

O desenho, segundo Eileen Adams (2003), é uma ferramenta conceptual, que auxilia a perceção, dá forma às ideias e à comunicação; pode auxiliar os jovens a sentir, pensar, comunicar e criar.

Das respostas dadas verificamos que, depois da aplicação da nossa metodologia de intervenção, houve uma mudança na compreensão do desenho. Os discentes perceberam que o desenho é muito mais do que a representação do virtuosismo técnico; é uma ferramenta de perceção, comunicação e criação (Adams, 2003, p.15) e por isso está em todos os territórios, disciplinas e práticas (Jesus,2011,p.117).



Gráfico 5: O que é o desenho?

Questão nº2 - «Como acontece em qualquer atividade humana, o essencial do processo de criação do desenho não está nos instrumentos, está na conceção» (Carneiro, 2001, p.35).

Confirmando com esta afirmação, todos os alunos referiram que, sendo o desenho uma *indisciplina*, espaço de experimentação e investigação, todos os instrumentos e suportes das /diferentes áreas, artísticas ou não, podem constituir-se como instrumentos e suportes do desenho. Os instrumentos e suportes são válidos e

adequados se auxiliarem a construção de sentido, a comunicação de uma ideia ou expressão.

Seis discentes indicaram o corpo, o *corpo-que-desenha*, como o principal instrumento do desenho.

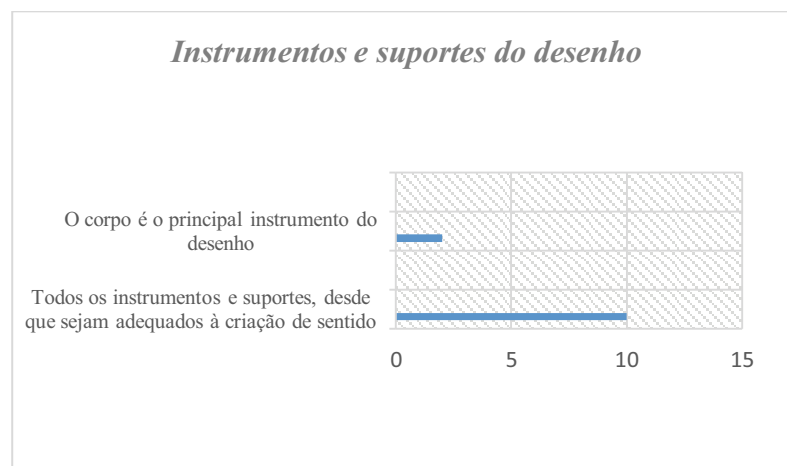


Gráfico 6: Instrumentos e suportes do desenho

Questão nº3 - Todos os discentes concordaram com a afirmação mencionada nesta questão «O desenho é a escrita do corpo que revela o mais íntimo dele», referindo que o desenho tem uma dimensão performativa que lhe é intrínseca: «quando desenho registro um gesto ou um movimento, está lá o movimento do meu braço, da minha mão, do meu corpo, por mais pequeno que seja» (aluno C). Cinco alunos referiram, também, que todos os instrumentos/ferramentas do desenho, desde o computador ao lápis, são extensões do corpo - *o corpo-que-desenha*.

Três alunos referiram que todas as pessoas têm um traço singular, que advém da sua sensibilidade e da sua expressão corporal: «Ao desenharmos fazemos gestos e movimentos automáticos, não pensamos neles, mas o desenho regista esses movimentos» (aluno E). Segundo este testemunho conseguimos depreender que a aluna compreende, também, o desenho como uma descoberta de si mesma.

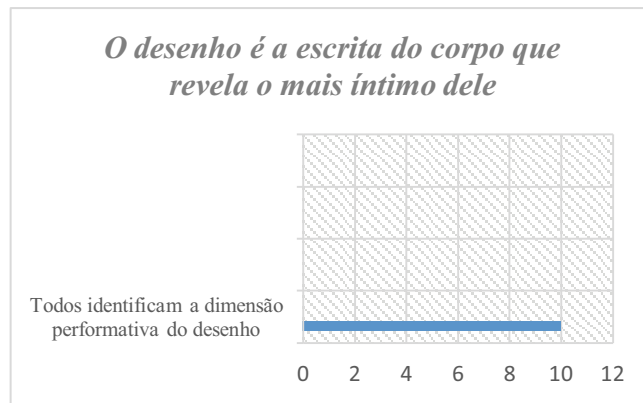


Gráfico 7: A dimensão performativa do desenho

Questão nº4 - Todos os alunos mencionaram que as experiências realizadas durante a nossa intervenção pedagógico contribuíram significativamente para uma aprendizagem mais enriquecedora.

Dos dez alunos da turma, sete consideraram esta experiência muito interessante, e três consideraram interessante. Cinco alunos mencionaram que este tipo de ensino/aprendizagem do desenho é mais motivador e seis alunos referiram que aprenderam a gostar de desenhar.

«Durante estas aulas, mais criativas, comunicativas e interessantes descobri coisas positivas para o meu desenvolvimento a nível escolar e pessoal» (aluno H).

Consideramos importante perceber o interesse que os alunos atribuem às experiências desenvolvidas, pois entendemos que experiências motivadoras contribuem para aprendizagens mais significativas .

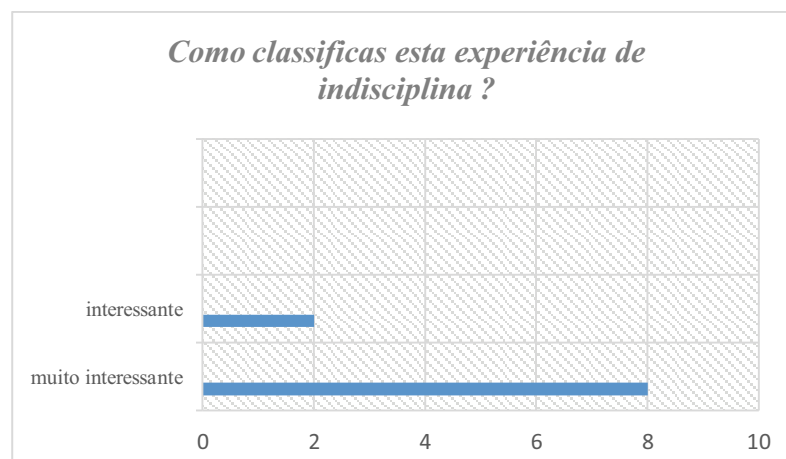


Gráfico 8: Classificação da experiência de *Indisciplina*

Questão nº4.1 - As respostas dos alunos foram bastante diversas, dois alunos mencionaram a possibilidade de um ensino/aprendizagem mais estimulante e motivador, uma vez que proporciona o uso de os meios, suportes e processos de que gostam, como a música, o vídeo, o graffiti e a fotografia.

Dois alunos referiram a liberdade de arriscar, experimentar, explorar ideias, suportes e, desta forma, desenvolver a criatividade.

Dois alunos indicaram a projeção íntima, a expressão das emoções e das sensações, espontaneidade, intrínseca, ao desenho.

Cinco discentes consideraram a abertura à inovação, dois destes tendo referido a potencialidade de criar projetos multidisciplinares, que utilizam as novas tecnologias (como os telemóveis) e englobam a participação de outras disciplinas do currículo; com o intuito de refletir criticamente e intervir nas dinâmicas sociais da escola, nomeadamente a integração dos adolescentes na escola e a inserção e a assimilação da diferença.

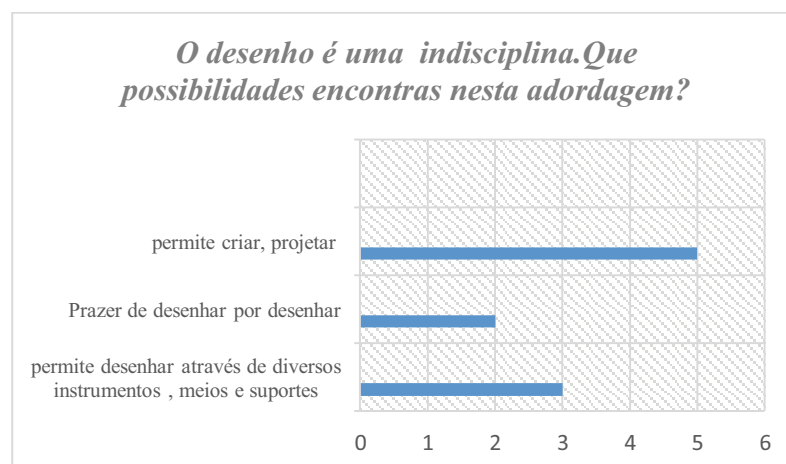


Gráfico 9: *Indisciplina do desenho*

5.2.2. Grelha de notação do questionário pós-MIP

		Grelha de notação pós-MIP					
Questão		1	2	3	4	4.1	total
Cotação		20	20	20	20	20	100
Nº de aluno	A	15	15	12	12	15	69
	B	15	17	13	12	14	71
	C	14	18	20	18	20	90
	D	15	15	18	14	18	80
	E	14	15	19	16	16	80
	F	15	16	15	17	15	78
	G	15	16	17	15	17	80
	H	18	17	18	17	16	86
	I	16	16	17	16	17	82
	J	18	18	18	15	17	86

Quadro 10: Na linha “cotação” aparece a valoração atribuída a cada pergunta de cada grupo (sobre um total de 100 valores) do questionário. A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicada a letra correspondente ao aluno da turma.

5.3 - Grelhas de análise de dados

A apresentação da totalidade dos dados é feita através de duas grelhas:

A grelha nº 1 expõe os resultados das grelhas de observação de aula (anexo 11) , e desta forma estabelece a comparação, das observações desde o início da nossa intervenção até ao final da nossa intervenção.

A grelha nº 2 apresenta os resultados da observação das aulas, os resultados dos questionários e a evolução ou não dos alunos em cada uma das categorias/competências.

Os dados apresentados nas grelhas foram recolhidos por observação direta, confirmados pela parte gráfica dos trabalhos dos alunos , pelas memórias descritivas do projeto *performance*, e por observação indireta, a partir dos questionários pré e pós MIP.

5.3.1 - Grelha de análise de dados n.º1

(dados recolhidos por observação direta - confirmados pela parte gráfica, memórias descritivas e por observação indireta -atividade território Corpo e Projeto Performance)

ANTES E NO INÍCIO DA APLICAÇÃO DA MIP		DURANTE A APLICAÇÃO DA MIP - Projeto Performance										APÓS A APLICAÇÃO DA MIP												
		TERRITÓRIO CORPO					ETAPA 0,1					ETAPA 2,3					ETAPA 4,5					ETAPA 6,7		
ALUNO	COMPETÊNCIAS-CHAVE	1.INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3.CRIATIVIDADE	4.AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1.INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3.CRIATIVIDADE	4.AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1.INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3.CRIATIVIDADE	4.AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1.INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3.CRIATIVIDADE	4.AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL			
		A		25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	
B		0	1	1	0	2	4	2	3	2	11	8	4	4	4	20	10	6	8	6	30			
C		1	0	1	0	2	7	3	4	2	16	9	4	6	4	23	14	8	12	8	27			
D		0	0	1	1	2	4	2	4	2	12	9	6	10	5	30	16	9	12	8	45			
E		1	1	2	3	7	4	2	4	3	13	6	4	5	3	18	9	6	6	4	25			
F		2	1	2	2	7	7	2	4	4	17	7	4	6	6	23	10	6	8	6	28			
G		1	1	2	0	4	8	4	6	4	22	12	8	8	8	36	19	9	10	8	46			
H		1	0	0	3	4	5	3	3	4	15	6	4	4	4	18	14	6	6	6	32			
I		1	1	1	0	2	7	4	5	4	19	10	4	6	4	24	14	8	12	8	42			
J		1	1	1	4	7	5	3	5	4	17	12	8	6	6	32	18	9	8	9	44			
		3	2	3	4	12	8	6	6	4	24	14	8	10	8	40	22	10	12	9	53			

Legenda : A valoração atribuída a cada categoria é correspondente aos totais dos indicadores de categoria, onde foi utilizada uma escala de 0 a 5 (ver anexo 11) . A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicada a letra correspondente ao aluno da turma.

5.3.2 - Grelha de análise de dados n.º 2

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

COMPETÊNCIAS-CHAVE	ANTES E NO INÍCIO DA APLICAÇÃO DA MIP					DURANTE A APLICAÇÃO DA MIP										APÓS A APLICAÇÃO DA MIP					O ALUNO EVOLUIU MANTEVE OU NÃO EVOLUIU					
	TERRITÓRIO CORPO					ETAPA 0,1					ETAPA 2,3					ETAPA 4,5						ETAPA 6,7				
	1. INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3. CRIATIVIDADE	4. AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1. INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3. CRIATIVIDADE	4. AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1. INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3. CRIATIVIDADE	4. AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL	1. INDISCIPLINA DO DESENHO	2. VALORIZAÇÃO DA ARTE	3. CRIATIVIDADE	4. AUTONOMIA/ REFLEXÃO CRÍTICA	TOTAL						
A	25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	25	10	15	10	60	100					
B	0	1	1	0	2	4	2	3	2	11	8	4	4	4	20	10	6	8	6	30	69					
C	1	0	1	0	2	7	3	4	2	16	9	4	6	4	23	14	8	12	8	27	71					
D	0	0	1	1	2	4	2	4	2	12	9	6	10	5	30	16	9	12	8	45	90					
E	1	1	2	3	7	4	2	4	3	13	6	4	5	3	18	9	6	6	4	25	80					
F	2	1	2	2	7	7	2	4	4	17	7	4	6	6	23	10	6	8	6	28	80					
G	1	1	2	0	4	8	4	6	4	22	12	8	8	8	36	19	9	10	8	46	78					
H	1	0	0	3	4	5	3	3	4	15	6	4	4	4	18	14	6	6	6	32	80					
I	1	1	1	0	2	7	4	5	4	19	10	4	6	4	24	14	8	12	8	42	86					
J	3	2	3	4	12	8	6	6	4	17	12	8	6	6	32	18	9	8	9	44	82					
						8	6	6	4	24	14	8	10	8	40	22	10	12	9	53	86					

Legenda : A valoração atribuída a cada categoria é correspondente aos totais dos indicadores de categoria , foi utilizada uma escala de 0 a 5 (ver anexo 11) . Na cotação dos questionários foi utilizada uma escala de 0 a 100. A leitura dos resultados obtidos por aluno deverá ser, assim, feita na horizontal. Na coluna da esquerda é indicada a letra correspondente ao aluno da turma.

CONCLUSÕES

Iniciamos o nosso trabalho a partir da verificação de uma visão restrita do desenho e da arte contemporânea. Constatamos as dificuldades em pensar e desenvolver trabalhos divergentes do desenho de representação, a par das ideias estereotipadas e pouca autonomia.

Equacionamos que um ensino do desenho que promova experiências de *indisciplina* do desenho seria relevante para uma aprendizagem mais significativa do mesmo. Tínhamos como intuito desenvolver a capacidade criativa e a autónoma dos alunos, sensibilizando-os para o desenho e a arte contemporânea.

Deste modo, no início da nossa investigação, formulamos alguns objetivos que nos ajudaram a balizar e a encontrar um fio condutor. Confrontando os dados apresentados no capítulo V, questionários e grelhas (nº1 e nº2), com os objetivos delineados inferimos que, através de experiências de *indisciplina* do desenho, os discentes do 4 TAG :

a) Ampliaram a perceção do conceito de desenho, enquanto prática subjacente à maior parte das atividades humanas;

A evolução e o confronto dos dados registados *antes* com os registados *durante e após* o desenvolvimento da MIP (ver grelha nº2) permitem-nos confirmar a alteração significativa do conhecimento do desenho: os discentes alargaram os horizontes no domínio do desenho e, conseqüentemente, enriqueceram a sua prática.

As afirmações proferidas pelos alunos , que se encontram também nos anexos deste trabalho (anexo 9), são reveladoras desta mudança:« Para mim, antes, o desenho era só desenho realista , agora já tenho um maior conhecimento e liberdade para desenhar» (aluno I).; «Percebi que o desenho está em tudo que fazemos » (aluno C) ; «Aprendi que quando estamos a desenhar não estamos só a representar o que vemos [...] estamos a: representar, a esquematizar, a pensar, a organizar pensamentos, ideias e sentimentos» (aluno E); «Compreendi que o desenho ajuda a pensar, ao rabiscarmos uma folha de papel estamos a pensar e por isso o desenho está em todo o lado (aluno B)» .

b) Compreenderam o desenho contemporâneo como uma *indisciplina* que abrange uma série de práticas multidisciplinares e linguagens provenientes de outros domínios artísticos;

Durante a nossa intervenção, foi possível constatar que os discentes começaram a compreender e a explorar o desenho como uma *indisciplina*, onde as práticas tradicionais (linha sobre papel) coexistem com práticas muito diversificadas (fotografia, vídeo,

performance) : «Com este projeto percebi que podemos utilizar vários meios para desenhar [...] porque o desenho no fundo é uma forma de perceber as coisas, pensar e comunicar ideias e sentimentos» (aluno G).

Pela experiência, perceberam que o desenho, para além de uma disciplina com resultados, é um domínio de experimentação ou de pensamento transversal a muitas práticas profissionais : « Com a experiência da *indisciplina* do desenho aprendi que o desenho pode ser um meio para chegarmos a outra coisa, não tem de ser finalizado, pode ser um processo »(aluno D). Na resolução de exercícios, o medo de errar foi sendo, gradualmente, substituído por uma postura de descoberta de diferentes atuações. O receio de se desviarem dos procedimentos que melhor conheciam começou a ser ultrapassado e passou a ser perspetivado como uma exploração criadora de possibilidades (anexo 9): «Aprendi a não ter medo de errar, a não ter medo de desenhar» (Aluno B); «Aprendi que é bom experimentar, explorar materiais, misturar o digital com o desenho [...] errar faz parte do processo do trabalho» (aluno I).

A importância dada ao processo, à descoberta, à vivência em detrimento do produto final são reveladores da compreensão do desenho como uma *indisciplina*.

c) Exploraram a dimensão performativa do desenho;

Com os exercícios propostos durante a nossa intervenção pedagógica (*Território Corpo, Lista de Verbos, Projeto Performance*), foi possível promover a experimentação da dimensão performativa do desenho, a sua experimentalidade, imediaticidade, performatividade; tanto na representação do movimento como na expressão do traço através da consciência do corpo que desenha. Contudo, apesar de todos os alunos reconhecerem que o desenho é um ato performativo, nem todos conseguiram encontrar soluções interessantes, e os resultados nesta matéria, ficaram um pouco aquém do esperado.

d) Adquiriram uma maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;

Através da pesquisa individual e coletiva, bem como pelo interesse demonstrado pelas obras e os processos dos artistas contemporâneos, que exemplificávamos na sala de aula , verificamos que, ao longo da nossa intervenção pedagógica, os discentes demonstraram uma maior sensibilidade para a arte contemporânea e reconheceram a importância de possuir referências artísticas contemporâneas na conceção de desenhos e projetos mais criativos.

Esta evolução é confirmada, também, pelos relatos dos discentes (anexo 9) : «[...] eram estranhos os trabalhos que a professora mostrava. Não percebia, nem gostava da arte

contemporânea , mas depois , de ver como os artistas pensavam e executavam os seus trabalhos, comecei a ter mais interesse e a pensar de uma maneira diferente» (aluno A); « Percebi que a arte e o desenho contemporâneo não são só riscos [...] há uma ideia, uma mensagem a comunicar (aluno E)»; « Gostei muito de conhecer novos artistas e a forma como pensam e criam as suas obras de arte»(aluno G).

e) Desenvolveram a criatividade e a autonomia;

No decurso da nossa intervenção, observamos a ampliação da criatividade dos alunos materializada pela conquista das capacidades de interrogação (questionar ideias) experimentação (uso dos materiais de uma forma flexível) e originalidade (abordagens incomuns do desenho e propostas de soluções originais para determinado problema).

Também a capacidade de iniciativa dos alunos, bem como a capacidade de tomar decisões de forma autónoma foram evoluindo significativamente ao longo das aulas lecionadas. O desenvolvimento da capacidade de pesquisa, capacidade de escolha e tomada de decisões foi particularmente evidenciada ao longo da realização do projeto *Performance*.

Podemos concluir que os alunos superaram alguns estereótipos e adquiriram mais autonomia para experimentar novas formas de expressão.

f) Desenvolveram a capacidade de reflexão crítica;

Através da constante promoção da reflexão individual e coletiva, sobre os processos de criação de artistas, pela autoapreciação e avaliação das dificuldades do seu trabalho na procura de soluções para um exercício, aos alunos aumentaram a sua capacidade de formular juízos críticos e reflexivos pertinentes.

g) Desenvolveram métodos de trabalho individual e colaborativo;

Na atividade *TerritórioCorpo*, inicialmente os discentes demonstraram alguma dificuldade e reserva em trabalhar em grupo, pois tratava-se de um desenho coletivo. Com o decurso do projeto *Performance* esta dificuldade dissipou-se, tendo sido evidente a evolução da capacidade de gestão, individual e em grupo, de métodos de trabalho faseados. Foram visíveis o esforço e o nível de dedicação na execução das várias fases do projeto, para que nada falhasse no momento da apresentação do projeto ao público.

h) Adquiriram maior interesse pela disciplina de desenho;

Antes de e no início da nossa metodologia de intervenção pedagógica, quando confrontados com exercícios diferentes do habitual, muitos discentes revelavam medo de desenhar, porque não dominavam as técnicas, ou afirmavam não gostar de desenhar (anexo 2). No decurso da concretização do projeto *Performance*, a experimentação e a exploração do desconhecido começaram a ser encaradas como um desafio estimulador e gratificante.

Pelo relato dos alunos foi possível perceber que grande parte da turma viveu esta experiência de indisciplina do desenho de forma intensa e reveladora e conseqüentemente adquiriram maior interesse e gosto pela disciplina, como podemos constatar pelas respostas dadas no questionário pós-MIP e pelos comentários escritos na ficha de memória descritiva (Anexo 9), entre os quais destacamos:

Aluno B: « Aprendi a não ter medo de errar, a não ter medo de desenhar e a gostar mais de desenhar ».

Aluno D: «Foi uma experiência maravilhosa, porque foi divertido desenhar em grupo, apresentar o trabalho numa exposição e de certa forma, desconstruímos os nossos pensamentos, ou seja, aquilo que pensavas que era o desenho» ;

Aluno E :« Foi muito interessante , foi muito bom, sentimo-nos livres , mesmo a desenhar» .

Aluno F : « Foi bom trabalhar em grupo e fazer uma atividade diferente, que nos fez pensar em nós e na vida. Percebi que existem muitas formas de desenhar, diferentes do estereotipo, e que o desenho é uma forma de pensar e sentir».

Após a nossa intervenção, e apesar de algumas limitações como uma o escasso período de tempo para a implementação do nosso projeto de investigação, podemos concluir que houve uma evolução significativa no *antes e após* a experiência da *indisciplina* do desenho, pois os resultados evidenciam-nos uma progressão em todos os indicadores de análise (ver grelha nº 2).

Deste modo, verificámos que a nossa intervenção surtiu o efeito desejado inicialmente, na medida em que despertou nos alunos da turma um maior envolvimento e interesse na compreensão e exploração do desenho e na predisposição para a arte contemporânea.

Sabemos que haveria, ainda, muito a fazer mas acreditamos, também, que os processos de ensino e aprendizagem se constroem na dimensão humana, na relação pedagógica que se faz no encontro , e da diversidade de experiências. Por isso, também nós empreendermos a forma de estar 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.

Concluímos com a expectativa de poder ter contribuído de forma positiva para a compreensão do tema, salientando que o contributo da *indisciplina* do desenho para o ensino do mesmo reside, precisamente, na sua capacidade em contaminar outras áreas curriculares do saber, através destas coreografias plásticas e desta capacidade de ver em todos os sentidos, mais do que em se situar repetidamente no ensino das técnicas adestrantes e disciplinadoras.

Limitações do estudo e novas sugestões

Seria interessante aplicar esta metodologia de forma mais abrangente, designadamente em mais grupos-turma, e com maior longevidade, para testar e verificar, com mais clareza, uma relação de *causa-efeito* entre experiências de *indisciplina* e promoção da criatividade e da autonomia e interesse pelo desenho e a pela arte contemporânea.

Considera-se, também, que seria importante a criação de um modelo de avaliação, que permitisse constatar o impacto desta disciplina nas restantes, ou seja, analisar o que os alunos transportam efetivamente da disciplina de Desenho e Comunicação Visual para as outras, algo que poderia ser interessante aferir para valorizar os benefícios desta experiência de *indisciplina*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2013). *Dicionário de Língua Portuguesa* (ed. rev.). Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L. P.(2012). Desenhar entre o arquivo e o reportório. In *Cadernos CIAJG- Encontros Para Além da História* (pp.95-239). Guimarães: Edição Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura e a Oficina CIPRL.
- ADAMS, E. (2003). *Drawing on experience*. Published by Drawing Power, The Campaign For Drawing.
- BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: 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.
- 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.
- BRANCO, P. (2013). *Imagem, Corpo, Tecnologia: A função háptica das novas imagens tecnológicas*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- CABAU, P. (2011). *Design Pelo Desenho: Exercícios, jogos, problemas e simulações*. Lisboa: FCA Design.
- CABAU, P. (2012). *O Dispositivo Desenho: A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo*. S.I: Edição ESAD.CR.
- CANDEIAS, A.A. (2008). Criatividade: Perspetiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In Maria de Fátima Morais, Sara Bahia (coords.), *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção* (43-63). Braga: Psiquilíbrios edições.
- CARNEIRO, A. (1995). *Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto*. Porto: FAUP.
- 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.
- CRAMOND, B. (2008). Creativity: an international imperative for society and the individual. In Maria de Fátima Morais, Sara Bahia (coords.), *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção* (15-40). Braga: Psiquilíbrios edições.

- 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. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Ediciones Urano.
- ESTRELA, M. Teresa (2002). *Relação Pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FADIGAS, N. (2003). *Inverter a Educação: De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, L. (2003). Algumas contribuições para uma definição alargada de desenho. In Psiax, nº3: *Estudos e reflexões sobre desenho e imagem*:(pp. 2, 44-48). FBAUP, FAUP e EAUM publicações.
- FERREIRA, A. (Ed.) (1998). *Dicionário de Latim Português*. 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).
- GOLDBERG, R. (2012). *A Arte da Performance: Do futurismo ao presente (2º ed portuguesa rev)* (Camargo, Luiz jefferson e Lopes Rui, trad.). Lisboa: Orfeu Negro. (Tradução do original *Performance Art: From Futurism to the Present*. Londres: Thames & Hdson Ltd).
- GRAÇA, 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.
- GRAÇA, C., FORJAZ, R., BARRIGA, S. , FERREIRA, S. (2012). *Manual de Educação Visual: Ver, Desenhar e Criar*. Lisboa: Lisboa Editora.
- GUIMARÃES, R. , LEITE, E. , VITORINO, S.(2009). *Projetos com escolas*. Porto: Fundação de Serralves .
- HATHERLY, A. (2003). *A Mão Inteligente*. Lisboa: Quimera.
- HENRIQUES, C. (2001). Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico* (pp.39-47). 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.
- LEMOS, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In MIRANDA, G.L.& BAHIA, S.(Coord.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 194-227). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- LETÉ, G., JOLY, M., LANCIEN, T, LE MÉE, I. ,VANOYE, F. (2011). *Dicionário da imagem*. Lisboa: edições 70, Lda.
- LOPES, B. J. S. (2002). Intersubjectividade e comunicabilidade em educação, hoje. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Sentidos Contemporâneos da educação* (pp. 37-59). Porto: Edições Afrontamento.
- MARQUES, A. P. (2001). Os desenhos do desenho. In *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico* (pp.162-169). Porto: edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto.
- MASSINORI, M. (2010). *Ver Pelo Desenho. Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos*. Lisboa: edições 70, Lda.
- 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.
- MORAIS, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- MORAIS, M. F., BAHIA, S. (coords.) (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.
- MURANI, B. (2009). *Design e comunicação visual*. (Daniel Santana, trad.) Lisboa: Edições 70. (Tradução do original Design e Comunicazione visiva. 1968, S.I.)
- NÓVOA, A. (2001). “Introdução”. In Lígia Penim (Eds.), *A Alma e o Engenho Do Currículo História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a medos do século XX* (pp.V- XV). Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- 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.

- PAIXÃO, P. A. H (2008). *Desenho: A transparência dos signos*. Estudos de teoria do desenho e de práticas disciplinares sem nome. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PARAKEVA, J. M. (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porque construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (1ª ed.) (Alves Fernando, trad.). Porto: Edições ASA.
- POMBO, O., GUIMARÃES, M. H. & LEVY, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- 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).
- S.A. (2008). *Projeto Educativo da Escola Secundária D. Maria II*. Documento interno.
- SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (1º vol.). Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- ROBINSON, K. (2011). *O elemento* (2ª ed.). (Pereira, Ângelo dos Santos, trad.). Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, L. F S. P (2010). *Desenho, criação e consciência*. S.I.: Editora BOND, Books on Demand.
- RODRIGUES, A. L. M. (2003). *O que é desenho*. Lisboa: Editora Quimera.
- ROMO, M. (2008). Creatividad en los domínios artísticos y científicos y sus correlatos educativos. In Maria de Fátima Morais, Sara Bahia (coords.), *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção* (67-90). Braga: Psiquilibrios edições.
- STERNBERG, R. J. e WILLIAMS, W. M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno* (2ª ed.) Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editores. (Tradução do original em Inglês How To Develop Student Creativity. USA: Virgínia, 1996).
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Editor: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WANDSCHENEIDER, M., FARIA, N. (1999). *A Indisciplina do Desenho*. Lisboa: Ministério da Cultura, Instituto de Arte Contemporânea. ISBN.
- ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

BISMARCK, M.(2006). *Desenho e aprendizagem*. Consultado em 2 de fevereiro de 2014, de Boletim da APROGED, Português, p.23 a 26, disponível em: http://sigarra.up.pt/fbaup/en/pub_geral.pubview?pi_pub_base_id=46563&pi_pub_r1_id=

ELIAS, H., VASCONCELOS, M. (2009). *Desmaterialização e campo expandido: dois conceitos para o desenho contemporâneo*. Consultado em 24 de fevereiro de 2014, disponível em <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/177>.

ANEXOS

ANEXO 1 – Inquérito

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual Inquérito Diagnóstico | 4 TAG – 1º Turno

Nome: _____ Nº _____

Curso:

1. A escolha do curso Técnico de Artes Gráficas foi a tua primeira opção?
2. Se sim, porque escolheste este curso?

Disciplina:

3. Qual é a disciplina de que gostas mais? E a que consideras mais difícil?
4. O que esperas aprender nesta disciplina?
5. Nesta disciplina preferes trabalhar individualmente ou em grupo?

Desenho:

6. Gostas de desenhar?
7. Consideras que sabes desenhar? O que é para ti «desenhar bem»?
8. Que tipo de desenho preferes realizar?

Referências:

9. Quais as visitas de estudo em que participaste?
10. Gostarias de visitar museus e exposições?
11. Gostarias de participar em exposições/concursos?
13. Gostas de algum artista (plástico, fotógrafo...) ou alguma obra(s) em particular?
Qual?

Percorso Profissional:

14. Depois de concluíres o secundário pretendes continuar a estudar?
15. Se sim, qual o curso?
16. No caso de não pretenderes prolongar os teus estudos, que tipo de trabalho gostarias de fazer?

Tempos-livres:

17. Como ocupas os teus tempos livres?

ANEXO 2 – Súmula de resultados das questões 6, 7 e 8 do Inquérito Diagnóstico

Aluno A	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Sim»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Eu penso que sim, embora ter descuidado de desenhar há alguns anos e agora acho que já não desenho muito bem. Desenhar bem é desenhar com as técnicas do desenho»
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Desenho de imaginação».
Aluno B	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Não sei desenhar»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	«Não sei desenhar porque não sei as técnicas dos desenho, não fica igual ao que vemos. Desenhar bem é ficar igual ao que vemos».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	«Desenho à vista».
Aluno C	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Não , gosto de desenhar em computador».
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Não sei desenhar, fica tudo mal. Saber desenhar é desenhar igual ao que se vê».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	«Desenho diferente, criativo»
Aluno D	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Não gosto muito»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	«Acho que não desenho bem. Saber desenhar é desenhar o que está à vista, desenhar igual, perfeito».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	«Coisas diferentes».
Aluno E	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Gosto, mas não sei desenhar muito bem».
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Não sei desenhar bem. Desenhar bem é desenhar com sentimento, expressividade o que vemos e sentimos».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	«Desenhos com carvão»
Aluno F	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Sim»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Sei desenhar mas não muito bem. desenhar bem é dominar as técnicas e que quando alguém olha para os nossos desenhos saiba dizer o que está representado».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Desenhos diferentes do normal».
Aluno G	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	« Mais ou menos»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	«Eu não sou boa a desenhar, para mim desenhar bem é fazer o trabalho perfeito, parecido com a realidade.»
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Desenhos em computador»
Aluno H	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Às vezes gosto»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Acho que não sei bem. Não sei explicar bem.»
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Desenhos, projetos de artes fora do comum».
Aluno I	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	«Sim»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Desenho razoavelmente. Para mim desenhar bem é desenhar algo muito aproximado ao realismo e feito na perfeição, onde haja muita criatividade.»
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Gostava de fazer desenhos em computador».
Aluno J	
Pergunta 6 : Gostas de desenhar?	« Nem por isso»
Pergunta 7 : Consideras que sabes desenhar? O que é para ti desenhar bem?	« Acho que desenhar bem é desenhar com realismo, com sombra e luz e criatividade».
Pergunta 8 : Que tipo de desenho preferes realizar?	« Desenhos diferentes, com materiais diferentes»

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO PRÉ-MIP

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual
Questionário Pré-MIP | 4 TAG – 1º Turno



Robert Smithson *Spiral Jet*



Pablo Picasso *Desenhos de Luz*

« [...] para mim, todo o tratamento das superfícies do espaço é desenho» (Alberto Carneiro)

1. De forma sucinta, explica o que entendes por desenho?

2. Indica as ferramentas e os suportes do desenho que conheces.

« A experiência de desenhar solicita sempre a presença imaginária do corpo» (Almeida, 2012, p.96).

3. Concordas com esta afirmação? Justifica

4. Tal como Robert Smithson e Pablo Picasso, vários artistas utilizam o desenho como um território transversal a diversas áreas e disciplinas. Que possibilidades encontras nesta abordagem ao desenho?

ANEXO 4 – PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DCV

MÓDULO 1

Elementos da Comunicação Visual

Duração de Referência: 24 horas

1. Apresentação

Este módulo introduz os elementos estruturais básicos da linguagem plástica. Pretende-se que o aluno compreenda, analise e reconheça, de uma maneira isolada e independente, as qualidades específicas de cada um dos elementos da comunicação visual, tendo em vista a sua posterior manipulação expressiva na formação de composições, recorrendo a diversos suportes e materiais.

2. Objectivos de Aprendizagem

- Identificar, a partir de obras seleccionadas, os elementos estruturais da linguagem plástica;
- Analisar uma obra de arte a partir da decomposição dos seus elementos estruturantes;
- Explorar as potencialidades artísticas da obra plástica;
- Explorar as capacidades expressivas através da utilização e manipulação dos elementos estruturais da comunicação visual.

3. Âmbito dos Conteúdos

1.O ponto

- 1.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 1.2. Como representação física, variando na sua grandeza e na sua expressão
- 1.3. Como organização do campo visual, por repetição dispersa, concentrada ou em sequências lineares

2.A linha

- 2.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 2.2. Como resultante do movimento de um ponto
- 2.3. Como instrumento determinante na construção de formas plásticas e na visualização do que imaginamos
- 2.4. A sua anatomia: Relação com os materiais riscadores
- 2.5. Como contorno das formas básicas (círculo, quadrado e rectângulo) possuidoras de direcções significativas: Vertical, horizontal, diagonal e curvilínea.

3.A cor

- 3.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 3.2. Como fenómeno físico: O espectro solar
- 3.3. A visão: a anatomia do olho humano e o seu funcionamento
- 3.4. O seu significado simbólico
- 3.5. As sínteses aditiva e subtractiva
- 3.6. As dimensões da cor: Matiz, saturação e tom
- 3.7. As cores primárias, secundárias e terciárias
- 3.8. Os valores
- 3.9. Cromatismo e acromatismo

4.A textura

- 4.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 4.2. Como elemento altamente expressivo, formador e caracterizador da superfície
- 4.3. Tácteis e visuais
- 4.4. Naturais e artificiais
- 4.5. Regulares e irregulares
- 4.6. Como padrão

5.A escala

- 5.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 5.2. Tamanho relativo e relações estabelecidas no campo visual
- 5.3. Proporção: A secção áurea; a unidade modular de Le Corbusier

6.A dimensão

- 6.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 6.2. A perspectiva
- 6.3. Como representação bidimensional do volume

7.O movimento

- 7.1. Como elemento estrutural da linguagem plástica
- 7.2. Tensões e ritmos compositivos

MÓDULO 3

Desenho Básico

Duração de Referência: 30 horas

1. Apresentação

Pretende-se com este módulo analisar questões de composição numa superfície bidimensional, que envolvam a compreensão das forças e dos factores promotores de uma sensação de espaço unificado.

2. Objectivos de Aprendizagem

- Manifestar interesse pelos fenómenos e objectos artísticos;
- Ler e analisar imagens;
- Mobilizar conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas;
- Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, com vista a demonstrar um melhor conhecimento do espaço bidimensional.

3. Âmbito dos Conteúdos

1. Composição e bidimensionalidade
 - 1.1. Forças espaciais
 - 1.1.1. A alternância entre forma e fundo
 - 1.1.2. Contrastes: Dimensão, linearidade, forma, valor tonal, cor, textura
 - 1.2. Factores de atracção e valor de atenção (significado)
 - 1.3. Organização dos elementos visuais
 - 1.3.1. Tensão espacial
 - 1.3.2. Contraste e tensão espacial
 - 1.3.3. Elementos que se tocam, que se sobrepõem e que se intersectam
 - 1.3.4. Agrupamentos por semelhança

1.4. Factores formais

1.4.1. A figura

1.4.2. O tamanho

1.4.3. A posição

1.4.4. A direcção

1.4.5. O intervalo

1.4.6. A atitude

1.5. Variedade na unidade

1.5.1. A utilização dos contrastes

1.5.2. A tensão espacial e relações de semelhança

1.5.3. A dissonância

ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO ANUAL DE DCV



Departamento Curricular de Artes, Tecnologias e Desporto
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 6– PROPOSTA DIDÁTICA *Território Corpo*

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I

DCV # 4TAG – 1º turno # Módulo 1 - Elementos da Comunicação Visual

Território – Corpo



Entre a presença e a ausência, entre a memória dos corpos e dos gestos quotidianos, Lourdes de Castro torna as suas sombras um modo de vida, um modo de contemplar o mundo à sua volta.

Através das *Sombras* da Lourdes de Castro, e tendo o desenho como fio condutor, vais explorar o teu *território - Corpo*, o território individual, que se constrói na relação com o outro, com o espaço geográfico, familiar, social, escolar...

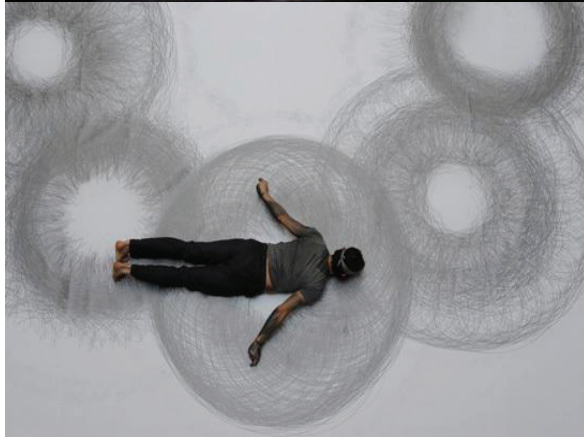
1. Pensa posições do teu corpo que possam “desenhar” o teu nome. Escolhe uma.
2. Realiza a posição escolhida e pede a um colega que contorne a tua sombra sobre o papel de cenário colocado na parede. Invertem a posição.
3. Depois pensa em cinco palavras que te definam (podem ser objetos, animais, coisas). É importante que se situem no mundo concreto.
4. Com as sete palavras preenche o contorno da silhueta (lembra-te que podes desenhar com a palavra).
5. De seguida responde a um conjunto de perguntas, desenhando através da palavra ou da figura no território dentro e fora da silhueta:

- Se eu fosse uma peça de roupa seria...
- Se eu fosse um som ...
- Se eu fosse uma planta...
- Se eu fosse uma parte da casa...
- Se eu fosse um objeto...
- Se eu fosse um recado ...
- Se eu fosse uma maneira de morrer...
- Se eu morresse que palavra gostava que escrevessem na minha lápide (como gostava de ser recordado)

ANEXO 7 - Proposta didática Projeto *Performance*

Performance

A essência da *performance* não está presente no trabalho realizado com o corpo, mas sim do discurso sobre ele. Através do discurso do corpo os artistas da *performance* procuram questionar as convenções, transmitir ideias, refletir sobre a arte e a vida. O artista, de certo modo, propõe ao espectador a reflexão sobre a ação desempenhada com o seu corpo, estabelecendo através da arte corporal a comunicação com o espectador.



Proposta Projeto *Performance*



Materiais:

Papel de cenário;
Fita-cola de papel;
Marcadores de feltro de ponta grossa;
Lápis de grafite;
Pasteis de óleo;
Máquina fotográfica ou telemóvel;
Computador;
Software: Photoshop, movie maker ou outro programa de edição de vídeo.

Preparar a sala de aula:

Forrem uma parede com papel de cenário e procurem um suporte para o projetor de dados; durante a performance a sala tem de ficar escura, sendo o projetor, que fica direcionado para o painel, o único foco de iluminação dos corpos.

Observa a obra da Lurdes de Castro. Tendo o desenho como fio condutor, vais criar e representar uma performance.

Etapa 1: Forma um grupo com 5 colegas, que tenham em comum o gosto por uma música específica. Pesquisem a letra dessa música na língua original, de seguida façam a tradução para Português (interdisciplinaridade com inglês).

Etapa 2: Em grupo, discutam os conteúdos da música e procurem um conceito (nome / tema) para a vossa performance. Para isso utilizem o brainstorming e desenhos de mapas mentais.

Etapa 3: Procurem posições do corpo que expressem as ideias transmitidas (no mínimo quatro) e construam um guião da coreografia.

Etapa 4: Procurem imagens que se relacionem com os conteúdos que estão a trabalhar e fotografem-nas com uma máquina digital / telemóvel. Trabalhem as imagens pesquisadas (podem também intervir nas imagens, usando software adequado) e definam uma sequência para elas (interdisciplinaridade com edição eletrónica).

Etapa 5: Ensaiem as posições e criem uma sequência. Podem também procurar roupas/ adereços que se adequem ao projeto. Realizem uma pré- apresentação da performance.

Etapa 6: Apresentação da performance no Mosteiro de Tibães.

Etapa 7: Reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

Guião da Performance:

1. A performance tem início com a projeção do vídeo. Ao som da música os elementos do grupo 1 entram no espaço forrado a papel de cenário e executam os movimentos. Quando param um elemento do grupo 1 desenha as suas sombras no papel de cenário.

2. Termina o vídeo do grupo 1, saem todos os elementos deste grupo e entra o grupo 2. Toca a sua música e projeta-se o seu vídeo, repete-se as mesmas etapas.

3. Tudo isto acontece em simultâneo, ou seja, enquanto uns elementos executam os movimentos, ouve-se a música e as imagens projetam-se sobre o painel e os corpos.

4. No final observem em grupo o desenho produzido durante a performance. Debatam os temas centrais, as várias interpretações do vosso público, o processo criativo ou a forma como viveram esta experiência.

Nota: É muito importante que as sequências estejam bem coordenadas com a música e com as imagens e que o ritmo seja constante. Não esperem uns pelos outros, o trabalho deve ser contínuo. E os desenhos podem sobrepor-se.

Parâmetros de avaliação:

- Assiduidade, pontualidade;
- Empenho e dedicação na conceção e apresentação do trabalho;
- Desenvolvimento da pesquisa, recolha e análise crítica;
- Organização, sistematização;
- Capacidade de reflexão e autocrítica;
- Utilização correta dos materiais, suportes e os instrumentos necessários à elaboração do projeto;
- Expressão motora, gestualidade e linguagem pessoal;
- Criatividade, originalidade e imaginação.

ANEXO 8 - Planificação Projeto Performance

Planificação Projeto Performance
Etapa 0 # Proposta de projeto # [45 min.]
<p>Apresentam-se trabalhos de artistas contemporâneos que utilizam o desenho como estudo, processo e objeto; apresenta-se a proposta do projeto Performance – fases, procedimentos, objetivos, avaliação.</p> <p>Exercício Lista de verbos.</p> <p><u>Objetivo:</u> Ampliar os conhecimentos sobre a arte contemporânea para desenvolver projetos baseados nas narrativas processuais dos artistas.</p>
Etapa 1 #Música # [45 min.]
<p>Individualmente e em casa, cada discente pesquisa uma música com a qual se identifica. Na aula, organizam-se dois grupos de cinco elementos, e das músicas pesquisadas, é selecionada uma. Na disciplina de inglês faz-se a tradução para português.</p> <p>Objetivo: Desenvolver a capacidade de pesquisa, análise e seleção.</p>
Etapa 2 #Conceito # [135 min.]
<p>Em grupo, refletem sobre os conteúdos e sobre a mensagem da música. Utilizando o <i>brainstorming</i> e os desenhos de mapas mentais, encontram em conjunto um conceito (nome e tema) para a performance.</p> <p><u>Objetivo:</u> Utilizar o <i>brainstorming</i> e os mapas mentais (desenho como esboço) para explorar e desenvolver conceitos; Utilizar o desenho como meio para estruturar o pensamento e elaborar ideias e conceitos; Desenvolver uma proposta a partir de um interesse pessoal (do grupo).</p>
Etapa 3 #Coreografia # [135 min + 45 min.]
<p>Visualiza-se o filme «Sonhos de Dança», da coreógrafa Pina Bausch. No clube de teatro ou em casa, os alunos da turma ensaiam posições do corpo que expressem as ideias transmitidas. Procuram roupas/adereços que se adequam ao projeto e na aula de DCV desenha-se um guião da coreografia.</p> <p><u>Objetivo:</u> Utilizar o desenho como meio para estruturar o pensamento, a comunicação e expressão de ideias.</p>
Etapa 4 #Fotografia / Vídeo <i>stop motion</i> # [135 min+45 min+ 45 min]
<p>Fotografam-se (com máquinas fotográficas digitais ou telemóveis), objetos, pessoas, sombras, ou espaços que se relacionem com o conceito da performance. Com o auxílio da disciplina de edição eletrónica, trabalham-se as imagens, criam-se sequências e produz-se o vídeo com a música selecionada.</p> <p>Objetivos: Utilizar o desenho como meio para estruturar o pensamento e elaborar ideias; Conceber imagens e vídeos originais, superadores de estereótipos.</p>
Etapa 5 #Desenho /Performance # [135 min+ 45 min]
<p>Ensaia-se a performance na sala de aula. Cada grupo organiza os materiais e os instrumentos, testa coreografias, sequências, adereços, desenho, e vídeo.</p> <p>Objetivos: Experimentar práticas do desenho contemporâneo - imediaticidade, performatividade, e o cruzamento e contaminação com outras disciplinas; Conhecer as capacidades expressivas do cruzamento de meios, e encontrar soluções criativas para a utilização expressiva e imaginativa dos materiais do desenho.</p>

Etapa 6# Performance no Mosteiro de Tibães

No dia 18 de Maio, no âmbito da inauguração da Exposição Artes na Escola no Mosteiro de Tibães, é apresentada a performance. Depois da apresentação, fica em exposição o desenho, os vestígios do acontecimento.

Objetivo: Desenvolver a capacidade de expressão ultrapassando preconceitos e estereótipos, e aceitando o erro como processo de construção do desenho; Desenvolver competências comportamentais e sociais (autoestima, autonomia, cooperação, colaboração, comunicação). Trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projeto artístico.

Etapa 7 # Reflexão sobre a experiência # [135 min]

No final, observaram em grupo o vídeo produzido durante a performance. Posteriormente, leram as memórias descritivas elaboradas em casa e debateram os temas centrais, as várias interpretações, o processo criativo e a forma como vivenciaram esta experiência.

Objetivo: Refletir sobre o seu próprio trabalho, desenvolvendo assim a consciência crítica.

Súmula das Memórias Descritivas - Projeto *Performance*

Aluno A
«Foi interessante a experiência, a sensação de misturar a performance com o desenho, o vídeo e música. No início não percebia o que a professora queria e eram estranhos os trabalhos que a professora mostrava. Não percebia, nem gostava da arte contemporânea, mas depois, de ver como os artistas pensavam e executavam os seus trabalhos, comecei a ter mais interesse [...]Depois quando começamos a fotografar, a desenhar no papel de cenário em grupo, comecei a gostar e perceber que o desenho também pode ajudar a pensar e idealizar projetos e coisas. [...]Senti-me muito nervoso na apresentação no Mosteiro de Tibães, mas acho que transmitimos uma mensagem importante. A arte faz-nos pensar em nós e nos outros e ajuda-nos a ver o mundo de outra forma. Acho que aprendi muito com esta experiência e gostava de fazer mais trabalhos deste género, são motivadores».
Aluno B
«Foi uma experiência divertida e interessante, senti-me livre e criativa. Ao início não estava a perceber o que era para fazer, mas ao longo das aulas vi que íamos construir uma performance através do desenho, tudo parecia estranho porque podíamos fazer tudo. Mas depois, com o <i>brainstorming</i> , o mapa de ideias e a escolha da música, as fotografias e o vídeo, tudo começou a fazer sentido. Aprendi a não ter medo de errar, a não ter medo de desenhar e a gostar mais de desenhar [...]Percebi que a arte e o desenho contemporâneo não são só riscos [...] há uma ideia, uma mensagem a comunicar ».
Aluno C
«Aprendi que há várias maneiras de desenhar e de utilizar o desenho, nenhuma é mais certa do que a outra, depende do que é pedido. O desenho não é só feito através da visão, é feito com o corpo e com a mente, mas também existem mais sentidos e muitas formas de expressão[...] gosto deste tipo de desenho e gostava de ter mais projetos assim porque ajudam-nos a pensar em nós e no Mundo . [...]Percebi que o desenho está em tudo que fazemos ».
Aluno D
«Foi uma experiência maravilhosa, porque foi divertido desenhar em grupo, apresentar o trabalho numa exposição e de certa forma, desconstruímos os nossos pensamentos, ou seja, aquilo que pensavas que era o desenho». «Compreendi que o desenho ajuda a pensar, ao rabiscarmos uma folha de papel estamos a pensar e por isso o desenho está em todo o lado [...] Com a experiência da <i>indisciplina</i> do desenho aprendi que o desenho pode ser um meio para chegarmos a outra coisa, não tem de ser finalizado, pode ser um processo.»
Aluno E
« Foi muito interessante, foi muito bom, sentimo-nos livres, mesmo a desenhar. Aprendemos também como trabalhar em grupo.» « Percebi que a arte e o desenho contemporâneo não são só riscos [...] há uma ideia, uma mensagem a comunicar. Aprendi que quando estamos a desenhar não estamos só a representar o que vemos, os objetos, os fundos e as paisagens, estamos a: representar, a esquematizar, a pensar, a organizar pensamentos, ideias e sentimentos »

Aluno F
<p>«Achei que a atividade foi interessante porque envolveu muita coisa , a escolha de uma música que gostámos , interpretar a letra , perceber o sentido da letra e depois encontrar um conceito. Eu e o meu grupo escolhemos a música <i>Mad World</i> que fala de um mundo virado ao contrário, onde as pessoas andam sempre a correr e não param para pensar e sentir .A partir desta ideia desenhamos o guião da coreografia , tiramos fotografias sobre o nosso tema , montamos o vídeo e ensaiamos a performance no papel de cenário.</p> <p>Foi bom trabalhar em grupo e fazer uma atividade diferente, que nos fez pensar em nós e na vida. Percebi que existem muitas formas de desenhar, diferentes do estereotipo, e que o desenho é uma forma de pensar e sentir».</p>
Aluno G
<p>« Foi um projeto muito criativo por ter sido pouco convencional [...] Com este projeto percebi que podemos utilizar vários meios para desenhar [...] porque o desenho no fundo é uma forma de perceber as coisas, pensar e comunicar ideias e sentimentos» . Gostei muito de conhecer novos artistas e a forma como pensam e criam as suas obras de arte.»</p>
Aluno H
<p>« Foi divertido, gostei muito, foi muito criativo porque utilizamos o desenho como um espaço de experimentação e expressão de ideias, tal como os artistas fazem. Não consegui desenhar muito bem os exercícios dos verbos, mas gostei de desenhar com o corpo todo. Ajudou-me a desinibir mais um pouco . também descobri que gosto muito de desenhar em grande escala[...] Fiquei a conhecer um pouco melhor o mundo das artes contemporânea».</p>
Aluno I
<p>«Na minha opinião foi uma atividade muito interessante , desenei de formas diferentes, com o corpo todo e com o cérebro. Inspirei-me no trabalho de alguns artistas que a professora mostrou e gostei muito. Aprendi que é bom experimentar, explorar materiais, misturar o digital com o desenho [...]errar faz parte do processo do trabalho».</p> <p>«Para mim, antes, o desenho era só desenho realista , agora já tenho um maior conhecimento e liberdade para desenhar .Foi uma boa experiência que posso vir a utilizar no futuro».</p>
Aluno J
<p>« Gostei de escolher a música com que me identificava e a partir dela criar uma performance. Foi bom trabalhar em grupo, fotografar com o telemóvel, montar o vídeo , criar uma coreografia, juntar tudo e fazer uma atuação. Foi uma experiência interessante pois percebi que desenhamos através do corpo e da cabeça, com o corpo passamos a nossa energia, força ou leveza, ritmo ou lentidão... e com a cabeça organizamos as nossas ideias e comunicamos ».</p>

ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO Pós-MIP

Curso Profissional – Técnico de Artes Gráficas I Desenho e Comunicação Visual Questionário Pós-MIP | 4 TAG – 1º Turno

Nome: _____ Nº _____

1. De forma sucinta explica o que é o desenho?

2. Indica as ferramentas e os suportes do desenho que conheces.

«O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele» (Alberto Carneiro, 2001, p.34)

3. Concordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta.

4. Como classificas esta experiência de disciplina do desenho, desenvolvida ao longo de quinze aulas? (sem interesse, pouco interessante, interessante ou muito interessante)

4.1 Que possibilidades encontras nesta abordagem do desenho?

Obrigada pelas tuas respostas!

ANEXO 11 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Grelha de observação de aula

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
a)	<p>- O aluno utiliza o desenho, apenas, como representação/figuração.</p>	<p>-O aluno utiliza o desenho, apenas, como representação/figuração, mas compreende que pode utilizar os procedimentos do desenho noutras disciplinas.</p>	<p>- O aluno utiliza o desenho, apenas, como representação/figuração, mas compreende, e por vezes utiliza, os procedimentos do desenho noutras disciplinas.</p>	<p>- O aluno integra / transporta os suportes, os instrumentos e/ou a linguagem de outras disciplinas na realização do desenho.</p> <p>- O aluno tem a capacidade de ver o desenho como a estrutura (a fundação) de um objeto, acontecimento ou projeto.</p>	<p>- O aluno estabelece relações/contaminações com outras disciplinas (da área artística ou não) na realização do desenho, isto é o aluno integra / transporta os suportes, os instrumentos e/ ou a linguagem de outras disciplinas na realização do desenho.</p> <p>- Utiliza procedimentos do desenho noutras disciplinas, e/ou nas novas tecnologias, nomeadamente: observar/ analisar, esboçar ideias/ imaginar, mapear/esquemematizar , projetar , comunicar e expressar.</p> <p>- O aluno tem a capacidade de ver o desenho como a estrutura (a fundação) de um objeto, acontecimento ou projeto.</p>
b)	<p>- O aluno desenha, sempre, com o «efeito moldura».</p> <p>- O aluno não compreende que pode desenhá-lo através de outros suportes.</p> <p>- O aluno não compreende que o desenho pode acontecer em diferentes suportes e por isso poderá ter outras leituras.</p>	<p>- O aluno tem dificuldade em desenhá-lo em diferentes escalas</p>	<p>- O aluno tem dificuldade em desenhá-lo em diferentes escalas, centra o desenho na folha.</p>	<p>- O aluno cria alguns enquadramentos inovadores.</p> <p>- O aluno demonstra alguma facilidade em desenhá-lo em diferentes escalas.</p>	<p>- O aluno rompe ideias aceites;</p> <p>- O aluno não aplica as leis do enquadramento (efeito moldura), mas cria enquadramentos criativos, ou seja originais, expressivos e adequados ao sentido que pretende dar ao desenho.</p> <p>- O aluno demonstra facilidade desenha com processos híbridos - articula a manualidade com o digital .</p> <p>- O aluno tem facilidade em utilizar escalas diferentes dos formatos tradicionais do desenho(A4 e A3), compreendendo que diferentes formatos conferem diferentes sentidos. Por exemplo: o aluno desenha em pequeno formato (A5, A6) para transmitir intimidade, segredo ; ou desenha em grande formato (A0) para que o observador imerja no desenho.</p> <p>- O aluno tem facilidade em desenhá-lo no chão, na parede , no vidro ou sobre uma projeção vídeo, pois entende que estes suportes conferem maior liberdade de movimentos e novas perspetivas do desenho.</p> <p>- O aluno convoca o observador a ver e partilhar o desenho.</p>

<p>C)</p> <p>- O aluno não compreende o desenho como pensamento.</p> <p>O aluno tem dificuldade em desenhar coletivamente.</p>	<p>- O aluno não compreende o desenho como pensamento.</p> <p>- O aluno tem em dificuldade desenhar coletivamente.</p> <p>- O aluno tem em dificuldade estruturar e exprimir as suas sensações, emoções , sentimentos (intuição) através do desenho.</p>	<p>- O aluno pensa com o desenho, isto é, através de esboços, garatuñas, mapas mentais, esquemas organiza o pensamento , cria e comunica hipóteses de sentido.</p> <p>- O aluno participa na construção do desenho como ato coletivo, mas não compreende verdadeiramente.</p> <p>- O aluno estrutura e exprime as suas sensações, emoções , sentimentos (intuição) através do desenho.</p>	<p>- O aluno pensa com o desenho, isto é, através de esboços, garatuñas, mapas mentais, esquemas organiza o pensamento , cria e comunica hipóteses de sentido.</p> <p>- O aluno constrói o desenho como um ato coletivo, produto de vários autores. Ou seja, o aluno segue, completa, reconstrói, cria novas narrativas no desenho de outro aluno, ou grupo de alunos.</p> <p>- O aluno estrutura e exprime as suas sensações, emoções , sentimentos (intuição) através do desenho.</p>	<p>- O aluno pensa com o desenho, isto é, através de esboços, garatuñas, mapas mentais, esquemas organiza o pensamento , cria e comunica hipóteses de sentido.</p> <p>- O aluno constrói o desenho como um ato coletivo, produto de vários autores. Ou seja, o aluno segue, completa, reconstrói, cria novas narrativas no desenho de outro aluno, ou grupo de alunos.</p> <p>- O aluno estrutura e exprime as suas sensações, emoções , sentimentos (intuição) através do desenho.</p>
<p>D)</p> <p>- O aluno tem receio ou evita experimentar soluções novas. -recusa-se a desenhar quando trabalho é desafiador.</p>	<p>- O aluno experimenta alguns materiais, e suportes, mas desiste facilmente.</p>	<p>- O aluno desenha o que sente, vê ou imagina, mas revela receio de não saber representar.</p> <p>- O aluno tem dificuldade em experimentar o desenho como um processo em aberto mas preocupa-se muito com o resultado final.</p>	<p>- O aluno desenha espontaneamente , o que sente, vê ou imagina, mas tem algum receio de não saber representar.</p> <p>- O aluno experimenta o desenho como um processo em aberto, mas preocupa-se com o resultado final.</p> <p>- O aluno assume, algumas vezes, falhas e erros nos produtos gráficos, aceitando o erro como processo de construção do desenho.</p>	<p>- O aluno é persistente , desenha espontaneamente , o que sente, vê ou imagina, sem receio de não saber representar.</p> <p>- O aluno experimenta o desenho como um processo em aberto , testa procedimentos, técnicas, ideias , sem se preocupar em encontrar um resultado ou produto final.</p> <p>- O aluno assume falhas e erros nos produtos gráficos, aceitando o erro como processo de construção do desenho.</p>
<p>E)</p> <p>- O aluno não percebe que os movimentos/ações do corpo são determinantes para a expressividade do traço. Não revela expressividade no traço.</p>	<p>- O aluno percebe que os movimentos/ações do corpo são determinantes para a qualidade gráfica e expressiva do desenho, mas não compreende como fazê-lo.</p>	<p>- O aluno percebe que os movimentos/ações do corpo são determinantes para a qualidade gráfica e expressiva do desenho, mas revela pouca expressividade.</p>	<p>- O aluno percebe claramente o modo como os movimentos/ações do corpo são determinantes para a qualidade gráfica e expressiva do desenho e transfere-os, muitas vezes, para o suporte do desenho.</p> <p>- O aluno revela bastante expressividade no traço.</p>	<p>- O aluno explora o desenho como ação do corpo, ou seja percebe claramente que o movimento do corpo (tronco, ombro, braço, ante braço, pulso mão... o corpo todo) determina a qualidade gráfica e expressiva do desenho e transfere-os para o suporte do desenho .</p> <p>- O aluno revela muita expressividade no traço</p>

F)	<p>- O aluno tem relutância em respeitar modos de expressão desconhecidos.</p> <p>- Faz observações descabidas de sentido.</p>	<p>- O aluno não compreende modos de expressão desconhecidos e tem dificuldade em emitir uma crítica construtiva.</p>	<p>- O aluno não compreende modos de expressão desconhecidos e tem dificuldade em emitir uma crítica construtiva.</p>	<p>- O aluno respeita e tenta interpretar modos de expressão desconhecidos, mas sente estranheza e afirma que não gosta.</p> <p>- O aluno faz poucas observações, pertinentes, sobre os trabalhos dos artistas abordados em contexto de sala de aula.</p>	<p>- O aluno respeita e tenta interpretar modos de expressão diferentes dos que conhece.</p> <p>- O aluno faz observações (críticas), pertinentes, sobre os trabalhos dos artistas abordados em contexto de sala de aula e tenta integrar ideias no seu trabalho.</p>
G)	<p>- O aluno não revela interesse pela pesquisa.</p>	<p>- O aluno utiliza apenas algumas referências pelo professor. Não pesquisa de forma autônoma.</p>	<p>- O aluno revela algum interesse na descoberta de informação que o professor aconselhou, mas limita a pesquisa à organização de informação.</p>	<p>- O aluno pesquisa alguns trabalhos de artistas contemporâneos com o intuito de para desenvolver a sua cultura visual, e encontrar ideias para desenvolver os seus projetos.</p> <p>- O aluno mostra algum interesse em ver, ler e analisar os livros de arte que o professor leva para a sala de aula.</p>	<p>- O aluno pesquisa, de forma versátil, trabalhos de artistas contemporâneos, (os seus processos de trabalho e de criação) para desenvolver a sua cultura visual, e encontrar ideias para desenvolver os seus projetos.</p> <p>- O aluno mostra entusiasmo em ver, ler e analisar os livros de arte que o professor leva para a sala de aula e integra esta informação no seu trabalho.</p>
H)	<p>- O aluno limita-se a copiar ideias e desenhos (da internet, colegas e outras fontes)</p>	<p>- O aluno copia grande parte das ideias e imagens (da internet, colegas e outras fontes), mas esforça-se por tentar criar ideias originais.</p>	<p>- O aluno copia algumas ideias e imagens (da internet, colegas e outras fontes), mas esforça-se por tentar criar ideias originais.</p>	<p>- O aluno realiza alguns desenhos raros ou infrequentes.</p> <p>- O aluno concebe algumas ideias subjacentes ao projeto) raras ou infrequentes;</p>	<p>- O aluno realiza desenhos raros ou infrequentes.</p> <p>- O aluno concebe ideias(subjacentes ao projeto) raras ou infrequentes;</p>
I)	<p>- O aluno concebe produtos desenhos desadequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p>	<p>- O aluno concebe poucos produtos desenhos adequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p>	<p>- O aluno concebe alguns produtos desenhos adequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p>	<p>- O aluno concebe vários produtos desenhos adequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p>	<p>- O aluno concebe produtos desenhos adequados ao tema ou ao objetivo proposto;</p>
J)	<p>- O aluno não revela expressividade.</p>	<p>- O aluno evidencia dificuldade em conceber desenhos que chamam à atenção e/ ou causam impacto emocional.</p>	<p>- O aluno concebe, ocasionalmente, alguns desenhos que chamam à atenção e/ ou causam impacto emocional (sensação, humor ou perturbação);</p>	<p>- O aluno concebe vários desenhos que chamam à atenção e/ ou causam impacto emocional (sensação, humor ou perturbação);</p>	<p>- O aluno concebe desenhos que chamam à atenção e/ ou causam impacto emocional (sensação, humor ou perturbação);</p>

K)	<p>- O aluno recorre constantemente ao professor .Desiste e não explora as ideias.</p>	<p>- O aluno recorre muitas vezes ao professor ou colegas .Desiste com facilidade e não explora as ideias.</p>	<p>- O aluno tem dificuldade em realizar os exercícios de forma independente, mas esforça-se para não recorrer aos professores e colegas.</p>	<p>- O aluno realiza , a maior parte das vezes, os exercícios/ tarefas de forma autónoma.</p>	<p>- O aluno realiza um exercício/ tarefa ou toma decisões de forma independente.</p>
L)	<p>- O aluno não reflete sobre o seu trabalho e não tem interesse pelas atividades desenvolvidas.</p>	<p>- O aluno raramente reflete sobre o seu trabalho e tem receio em expor as suas dificuldades.</p> <p>- O aluno raramente demonstra a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido.</p>	<p>- Por vezes o aluno reflete sobre as diferentes fases do seu trabalho .</p> <p>- Por vezes o aluno manifesta a sua opinião acerca do trabalho realizado.</p>	<p>- O aluno reflete sobre as diferentes fases do seu trabalho .</p> <p>- O aluno manifesta, muitas vezes, a sua opinião acerca do trabalho ou do interesse que a atividade/ experiência lhe despertou.</p>	<p>- O aluno reflete criticamente, de forma estruturada e clara, sobre as diferentes fases do seu trabalho , ou seja avalia e comunica os seus receios , dificuldades .</p> <p>- O aluno manifesta, com entusiasmo e de forma construtiva, a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido. Fala, abertamente, do interesse que a atividade ou experiência lhe despertou.</p>

Grelha de observação n.º 1: INÍCIO DA APLICAÇÃO DA MIP - ATIVIDADE TERRITÓRIO CORPO
(dados recolhidos por observação direta e confirmados pela parte gráfica)

CATEGORIAS	1. INDISCIPLINA DO DESENHO							2. VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA			3. CRIATIVIDADE				4. Autonomia / Reflexão crítica		
	a) Revela compreender o desenho, como um território transversal e intrínseco a várias disciplinas.	b) Questiona e/ou (re)atualiza modos tradicionais da disciplina do desenho;	c) Utiliza o desenho como processo de conhecimento (sensível / cognitivo).	d) Revela capacidade de experimentar e de assumir riscos.	e) Desenha com consciência corporal	Total	f) Reconhece a importância de possuir referências artísticas contemporâneas, na formulação de produtos/projetos criativos.	g) Demonstra maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;	Total	h) Concebe ideias/desenhos originais	i) Manifesta eficácia nas ideias ou desenhos.	j) Revela expressividade na realização dos desenhos.	Total	k) Evidencia autonomia.	l) Revela capacidade de reflexão/avaliação crítica.	Total	
SUBCATEGORIAS	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	
	A	N	N	N	N	0	R	N	N	N	R	N	N	N	N	1	
	B	N	N	N	R	1	N	N	N	N	R	R	N	N	N	0	
	C	N	N	N	N	0	N	N	N	N	N	R	N	N	R	1	
	D	R	N	N	N	1	R	N	N	R	R	N	A	R	R	3	
	E	R	N	N	R	2	R	N	N	R	R	N	R	R	R	2	
	F	N	N	R	N	1	R	R	R	N	R	R	N	N	N	0	
	G	R	N	N	N	1	N	N	N	N	N	N	A	A	R	3	
	H	R	N	N	N	1	N	N	N	R	N	N	N	N	N	0	
	I	N	R	N	N	1	N	N	R	R	N	N	A	A	A	4	
J	R	R	N	R	3	R	R	R	R	R	R	A	A	A	4		

Legenda: N - Nunca (0); R - Raramente (1); A - Algumas vezes (2); M - Muitas vezes (4); S - Sempre (5)

Grelha de observação nº 2 : INÍCIO DA APLICAÇÃO DO MIP - Projeto Performance ETAPA 0,1
(dados recolhidos por observação direta e confirmados pela parte gráfica)

CATEGORIAS	1. INDISCIPLINA DO DESENHO							2. VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA			3. CRIATIVIDADE				4. Autonomia / Reflexão crítica		
	a) Revela compreender o desenho, como um território transversal e intrínseco a várias disciplinas.	b) Questiona e/ou (re)atualiza modos tradicionais da disciplina do desenho;	c) Utiliza o desenho como processo de conhecimento (sensível / cognitivo).	d) Revela capacidade de experimentar e de assumir riscos.	e) Desenha com consciência corporal	Total	f) Reconhece a importância de possuir referências artísticas contemporâneas, na formulação de produtos/projetos criativos.	g) Demonstra maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;	Total	h) Concebe ideias/desenhos originais	i) Manifesta eficácia nas ideias ou desenhos.	j) Revela expressividade na realização dos desenhos.	Total	k) Evidencia autonomia.	l) Revela capacidade de reflexão/avaliação crítica.	Total	
SUBCATEGORIAS	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	10	5	5	5	10	
	A	R	R	R	N	4	R	R	R	R	R	2	R	R	R	3	
	B	A	R	R	A	7	A	R	R	A	R	3	R	R	R	2	
	C	N	R	R	R	4	R	R	R	A	R	2	R	R	R	2	
	D	N	R	R	R	4	R	R	R	R	R	2	R	R	R	3	
	E	A	R	R	A	7	R	R	R	R	R	2	R	R	R	4	
	F	R	A	A	R	8	A	A	A	A	A	4	A	A	A	4	
	G	R	R	R	R	5	R	R	R	R	R	3	R	R	R	4	
	H	R	R	R	A	7	A	A	A	A	R	4	A	A	A	4	
	I	R	R	R	R	5	R	A	R	R	R	3	R	R	R	5	
J	A	R	R	A	8	A	A	M	A	A	6	A	A	A	6		

Legenda: N - Nunca (0); R - Raramente (1); A - Algumas vezes (2); M - Muitas vezes (4); S - Sempre (5)

Grelha de observação n.º 3: INÍCIO DA APLICAÇÃO DO MIP - - Projeto Performance ETAPA 2, 3
(dados recolhidos por observação direta e confirmados pela parte gráfica)

CATEGORIAS	1. /INDISCIPLINA DO DESENHO							2. VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA			3.CRIATIVIDADE				4. Autonomia / Reflexão crítica		
	a) Revela compreender o desenho, como um território transversal e intrínseco a várias disciplinas.	b) Questiona e/ou (re)atualiza modos tradicionais da disciplina do desenho;	c) Utiliza o desenho como processo de conhecimento (sensível / cognitivo);	d) Revela capacidade de experimentar e de assumir riscos.	e) Desenha com consciência corporal	Total	f) Reconhece a importância de possuir referências artísticas contemporâneas, na formulação de produtos/projetos criativos.	g) Demonstra maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;	Total	h) Concebe ideias/ desenhos originais	i) Manifesta eficácia nas ideias ou desenhos.	j) Revela expressividade na realização dos desenhos.	Total	k) Evidencia autonomia.	l)Revela capacidade de reflexão/avaliação crítica .	Total	
SUBCATEGORIAS	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	10	5	5	5	10	
	A	R	R	A	A	8	A	A	R	R	A	4	A	A	A	4	
	B	A	A	R	A	9	A	A	A	A	A	4	A	A	A	4	
	C	A	R	A	A	9	M	A	A	M	M	6	M	M	R	5	
	D	R	A	R	R	6	A	A	R	R	A	4	R	A	R	3	
	E	A	R	R	A	7	A	A	A	A	A	4	A	M	A	6	
	F	A	A	A	A	12	M	M	A	A	A	8	M	M	M	8	
	G	A	R	R	R	6	A	A	A	A	R	4	A	A	A	4	
	H	A	A	A	A	10	A	A	A	A	A	4	A	A	A	4	
	I	M	A	A	A	12	M	M	M	A	A	6	M	M	A	6	
	J	A	A	M	A	14	M	M	M	M	A	8	M	M	M	8	

Legenda: N - Nunca (0) ; R - Raramente (1); A - Algumas vezes (2) ; M- Muitas vezes (4) ; S - Sempre (5)

Grelha de observação n.º 4: INÍCIO DA APLICAÇÃO DO MIP - - Projeto Performance ETAPA 4,5
(dados recolhidos por observação direta e confirmados pela parte gráfica)

CATEGORIAS	1. INDISCIPLINA DO DESENHO							2. VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA				3. CRIATIVIDADE				4. Autonomia / Reflexão crítica		
	a) Revela compreender o desenho, como um território transversal e intrínseco a várias disciplinas.	b) Questiona e/ou (re)atualiza modos tradicionais da disciplina do desenho;	c) Utiliza o desenho como processo de conhecimento (sensível / cognitivo);	d) Revela capacidade de experimentar e de assumir riscos.	e) Desenha com consciência corporal	Total	f) Reconhece a importância de possuir referências artísticas contemporâneas, na formulação de produtos/ projetos criativos.	g) Demonstra maior sensibilidade para a compreensão da arte contemporânea;	Total	h) Concebe ideias/ desenhos originais	i) Manifesta erticácia nas ideias ou desenhos.	j) Revela expressividade na realização dos desenhos.	Total	k) Evidencia autonomia.	l) Revela capacidade de reflexão/avaliação crítica .	Total		
SUBCATEGORIAS	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	10	5	5	5	10		
	A	A	A	A	A	10	M	A	A	A	M	6	M	M	A	6		
	B	A	A	A	M	14	M	M	M	M	M	8	M	M	M	8		
	C	M	A	A	M	16	S	M	M	M	M	9	M	M	M	8		
	D	A	A	A	R	9	M	A	A	A	A	6	A	A	A	4		
	E	A	A	A	A	10	M	A	A	M	A	6	M	M	A	6		
	F	M	A	M	M	19	S	M	M	A	M	9	A	M	M	8		
	G	M	A	A	A	14	M	A	A	A	A	6	A	M	A	6		
	H	M	A	A	A	14	M	M	M	M	M	8	M	M	M	8		
	I	M	M	M	A	18	M	M	S	M	A	9	M	S	M	9		
J	M	M	S	M	22	S	S	S	M	M	10	M	S	M	9			

Legenda: N - Nunca (0) ; R - Raramente (1); A - Algumas vezes (2) ; M- Muitas vezes (4) ; S - Sempre (5)