



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A IMPORTÂNCIA DA SINGULARIDADE DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO VISUAL

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

**Maria da Conceição de Matos Pereira de
Morais**

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2015



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A IMPORTÂNCIA DA SINGULARIDADE DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO VISUAL

Local de Estágio:

**Didáxis – Cooperativa de Ensino de S.
Cosme do Vale – Vila N. de Famalicão**

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

**Maria da Conceição de Matos Pereira de
Morais**

Sob a Orientação da Prof^ª Doutora
Maria Helena Palhinha

Agradecimentos

Ao chegar à fase do fim e do princípio de uma vida de mais saber, e em jeito de manifestação, aponto aqui um pequeno sinal da minha gratidão pelo que me foi dado alcançar.

Estou grata a todos os que me rodearam nesta tarefa de estudo e pesquisa ao longo do tempo, porque me cativaram, apoiaram e incentivaram a continuar, tendo sido muito importante a persistência e o afeto dos que me cercaram.

O meu profundo agradecimento à minha orientadora do Relatório de Estágio, Professora Doutora Helena Palhinha, no desenvolvimento deste projeto, pela sua paciência, orientação e ensinamentos, ao meu Coordenador de Curso, Professor Doutor Carlos Morais, pela dedicação extremosa e cuidada ao longo dos estudos, à minha Orientadora de Estágio da prática letiva, Dr.^a Otilia Loureiro, pela sua humanidade, atitude de saber e sentido de retidão, a todos os Docentes que me apoiaram e acompanharam neste processo de aprender a aprender com os seus importantes ensinamentos, aos meus alunos pela forma empenhada com que colaboraram nas aulas, aos meus colegas, pelo seu companheirismo e apoio e aos restantes membros na cadeia universitária e escolar na assistência prestada.

O meu agradecimento estende-se por último, mas não menos importante, ao meu núcleo familiar pelo apoio e incentivo.

Foi alcançado um grande desafio com a colaboração de todos!

Resumo

Pretendemos que o ensino se torne de grande utilidade na prática, ao incorporar a disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, a qual demonstra de forma clara a singularidade que envolve o aluno, através da expressão que vai desenvolvendo.

Nos tempos atuais, a singularidade é considerada essencial, dando-nos uma maior consciência daquilo que provavelmente interfere nas diferenças que se estabelecem entre cada pessoa, tornando-as naquilo que elas são.

Foi estabelecido como campo de estudo, uma turma de 7ºAno de escolaridade, com 30 alunos, os quais realizaram um conjunto de propostas selecionadas de entre os conteúdos constantes do programa da disciplina.

Apurou-se, deste modo, um conjunto de informações essenciais para observação da singularidade presente em cada aluno. Para o seu estudo, elaboraram-se grelhas de registo com os dados obtidos que permitiram a análise dos desenhos efetuados por cada um dos alunos da turma.

As conclusões deste estudo permitiram-nos reforçar o princípio de que a singularidade, presente em cada um dos alunos na disciplina de Educação Visual, deve ser promovida e desenvolvida.

Palavras – chave: Expressão Artística, singularidade; Educação Visual.

Abstract

We aim for the education to achieve great utility in practice, by incorporating the discipline of Visual Education of the 3rd Cycle of Basic Education, as to demonstrate more clearly the singularity which involves the student, through the development of the expression.

Nowadays, singularity is considered as essential, providing us a greater conscience of what probably interferes with the differences that are established within each person, turning the people in what they are.

In a study project, it was established a 7th year class with 30 students, which carried out a group of work proposals selected from the usual syllabus content.

This way, we established a set of essential information for the purposes of observing the singularity present on each student. For this purpose, we designed tables

in order to record the data for the analysis of the drawings performed by each of the students at the class.

This study stands by the principle that the singularity, which is present in all the students in the discipline of Visual Education, should be encouraged and developed.

Keywords: Artistic Expression; singularity; Visual Education

Índice

	Página
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento teórico.....	12
1. Breve contextualização das artes.....	13
2. O conceito da singularidade.....	14
2.1. A singularidade humana.....	19
2.2. A singularidade e a diversidade cultural.....	21
2.3. A relação da singularidade com a cidadania e a europeização da educação.....	24
3. A singularidade da expressão artística no contexto da Educação Visual.....	26
3.1. O desenvolvimento da singularidade nos alunos.....	29
4. O papel da disciplina de Educação Visual.....	33
4.1. Compreender o rosto humano.....	35
4.1.1. As partes mais expressivas do rosto – os olhos e a boca.....	38
4.2. A imaginação e a criatividade na Educação Visual.....	39
4.3. O meio circundante ao processo educativo.....	44
Parte II – Trabalho empírico.....	46
1. Caraterização do campo de intervenção pedagógica.....	48
1.1. Caraterização da Escola/meio	48

1.2.	Caraterização da turma de estágio	51
2.	Modelo Pedagógico implementado	53
2.1.	Princípios orientadores	53
2.2.	O contexto letivo.....	55
2.3.	Intervenção educativa/prática desenvolvida.....	56
2.3.1.	Componente interdisciplinar.....	64
2.3.2.	Participação em outras atividades educativa.....	65
3.	Recolha de informação e tratamento de dados.....	71
3.1.	Desenhos realizados pelos alunos sobre o “Rosto Humano de frente e de perfil” e o “Rosto Cubista”.....	71
4.	Registo de dados.....	72
4.1.	Análise dos dados recolhidos.....	77
5.	Discussão de resultados.....	79
6.	Conclusões.....	82
7.	Referências Bibliográficas.....	85
Anexos		
I	Calendarização do Ano Académico: 2013-2014.....	91
II	Planificação – Aulas dinamizadas sobre o “Rosto Humano de frente perfil”.....	92
III	Planificação – Aulas dinamizadas sobre o “Rosto Cubista”.....	95
IV	Ficha informativa nº 1 – desenho da “Figura Humana”.....	98
V	Ficha informativa nº 2 – desenho do “Rosto Humano de frente e de perfil”.....	99

VI	Ficha informativa nº 3 – Geometria: “Planificação de um Sólido Geométrico”	100
VII	Ficha informativa nº 4 – desenho do “Rosto Cubista”	101
VIII	Desenhos do “Rosto Humano de frente e de perfil” e do “Rosto Cubista” ..	102

Imagens

1.	Mapa do Concelho de Vila Nova de Famalicão	49
2.	Desenho de “Observação”	57
3.	Desenho da “Figura Humana”	58
4.	Desenho do “Rosto Humano de frente e de perfil”	59
5.	Desenho de peças para a construção de candeeiros	60
6.	Trabalhos de “Design e Estilismo”	60
7.	Geometria: “Planificação de um Sólido Geométrico”	61
8.	Desenho do “Rosto Cubista”	62
9.	“Geometria no Plano”	63
10.	Projeto “Ler por Prazer”	64
11.	“Aniversário da Escola”	66
12.	“Época Natalícia - Decorações de Natal”	67
13.	“Convívio de Natal da Turma”	67
14.	“Dia do Artesão”	68
15.	“Artista Plástico”	68
16.	“Promover a primavera”	70
17.	“Exposição – Rosto Cubista”	71

18.	Rapariga de 12 anos.....	102
19.	Rapariga de 12 anos.....	102
20.	Rapariga de 12 anos.....	102
21.	Rapariga de 14 anos.....	103
22.	Rapariga de 12 anos.....	103
23.	Rapariga de 12 anos.....	103
24.	Rapariga de 15 anos.....	103
25.	Rapaz de 14 anos.....	104
26.	Rapaz de 12 anos.....	104
27.	Rapariga de 12 anos.....	104
28.	Rapaz de 13 anos.....	104
29.	Rapaz de 12 anos.....	105
30.	Rapaz de 12 anos.....	105
31.	Rapaz de 12 anos.....	105
32.	Rapariga de 12 anos.....	105
33.	Rapariga de 12 anos.....	106
34.	Rapariga de 12 anos.....	106
35.	Rapaz de 12 anos.....	106
36.	Rapaz de 12 anos.....	106
37.	Rapaz de 12 anos.....	107
38.	Rapariga de 12 anos.....	107
39.	Rapariga de 12 anos.....	107

40.	Rapaz de 12 anos.....	107
41.	Rapaz de 12 anos.....	108
42.	Rapaz de 12 anos.....	108
43.	Rapaz de 12 anos.....	108
44.	Rapaz de 12 anos.....	108
45.	Rapariga de 12 anos.....	109
46.	Rapaz de 12 anos.....	109
47.	Rapaz de 12 anos.....	109

Gráficos

1.	Profissões desejadas pelos alunos.....	52
2.	Comparação e distribuição de percentagens relativas ao desenho do “Rosto Humano de frente e perfil” e desenho do “Rosto Cubista”.....	77
3.	Distribuição comparativa das percentagens consoante o género, no desenho do “Rosto Humano de frente e perfil”.....	78
4.	Distribuição das percentagens entre os géneros masculino e feminino no desenho do “Rosto Cubista”.....	79

Tabelas

1.	Parâmetros utilizados e a sua interpretação.....	73
2.	Análise dos desenhos do “Rosto Humano de frente e de perfil”.....	75
3.	Análise dos desenhos do “Rosto Cubista”.....	76

Introdução

A experiência adquirida ao longo do desenvolvimento da atividade docente fez com que nos deparássemos com uma questão que considerámos carecer de maior atenção e saber: “*A importância da singularidade da expressão artística na didática da Educação Visual*”. Este será o tema que se pretende desenvolver no relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

De uma forma muito particular, este trabalho terá como finalidade colocar em relevo a importância da singularidade subjacente a cada aluno, a partir da exploração teórica e prática da disciplina de Educação Visual.

Aspira-se pelo despertar urgente de um novo olhar sobre o ensino, ao colocar em debate o tema sobre o reconhecimento da singularidade dos alunos nas escolas e os benefícios que daí poderão advir para o enriquecimento dos mesmos e das sociedades em que serão chamados a participar.

Estas considerações acerca do despertar da singularidade dos jovens no ensino adquirem particular relevância, no nosso entender, dentro do ensino da Educação Visual, por se tratar de uma disciplina de caráter expressivo. Pode-se, assim, contribuir para um maior conhecimento, e um melhor encaminhamento para o sucesso do aluno no futuro. A disciplina de Educação Visual será aquele espaço, com as características que lhe são próprias, onde o aluno poderá dar relevo, de forma muito direta, à revelação e exteriorização das suas representações interiores.

Realça-se, deste modo, a importância do trabalho que se pode desenvolver na disciplina de Educação Visual, ao encontrar caminhos de autoconhecimento pessoal e de competências singulares, tendo um papel essencial na forma como educar e orientar os jovens para a felicidade e o sucesso.

A proposta de trabalho que a seguir se descreve, servirá como um princípio de orientação sobre a necessidade de se partir para uma nova visão mais aprofundada e complexa do ensino.

A sala de aula de Educação Visual será por excelência, no seio de uma escola comum, um lugar singular. Este género de contexto, onde decorrerá a ação, servirá como modelo de experiências proporcionadoras de manifestações intrínsecas e extrínsecas dos alunos, envolvendo-os na educação dos sentidos, através da expressão e do desenho de práticas singulares, pertencentes ao seu mundo sensível. Será ainda, um

espaço de encontro do “eu”, ao trabalhar com o sentimento, que faz parte da singularidade do ser humano. O poder que a Educação Visual pode exercer no desenvolvimento e transformação dos alunos é refletido nas suas realizações, imprimindo uma forte influência do corpo e da alma que poucas disciplinas do currículo conseguem.

A intelecção da Educação Visual é por nós entendida, como um espaço de sensibilização dos alunos para os valores da cultura e do espírito. Prepara para a vida adulta, apelando aos impulsos criadores através da imaginação e da criatividade, e por isso nos debruçaremos também sobre este filão.

No atinente a esta área educacional, poderemos falar dela como a epifania de uma singularidade, que nos surpreende e toca admiravelmente na arte de educar os jovens na fase da sua adolescência.

A disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo no Ensino Básico, através dos conteúdos programáticos que desenvolve, levou-nos a procurar focar a dimensão singular que se revela nos alunos na sua prática letiva.

Constará desta apresentação uma primeira parte de enquadramento teórico, onde se começa por efetuar uma abordagem muito breve à contextualização das artes nos últimos tempos, reforçando-se a importância das artes junto dos alunos, por apresentarem enorme vantagem no alavancar do seu desenvolvimento.

O sentido do conceito de singularidade em si foi também destacado, começando-se por dar algumas das significações encontradas em vários dicionários e em outras fontes, já que o repto lançado ao longo de todo o processo impunha que fosse frisado. Foi enquadrada a singularidade humana, porque pensamos que a educação vive das relações que estabelece, e da necessidade de lidar cada vez mais com a peculiaridade de cada aluno e o sucesso deste. Houve a necessidade de tratar questões como a diversidade cultural, a cidadania e a europeização da educação, dado que estes aspetos interferem na sua relação com a singularidade.

Ainda dentro da problemática da singularidade, incidimos, de maneira mais específica, na singularidade da expressão artística no contexto da Educação Visual. A razão da nossa atenção deve-se ao facto das aulas desta natureza servirem de lugar facilitador ao desenvolvimento de singularidade nos alunos. Assinala-se o papel relevante e a contribuição que esta disciplina tem em termos de desenvolvimento e de formação global necessária ao ser humano, e não deixamos de referir aquilo a que demos mais relevo relativamente ao rosto humano e às suas partes muito expressivas –

os olhos e a boca. Tocamos esta questão, numa perspectiva teórica de forma mais alargada, pela incidência desta temática na prática letiva.

Abordamos também a imaginação e a criatividade em Educação Visual como elementos de relevo e de presença constante na expansão da lecionação. Expomos, por último, nesta primeira parte, o destaque dado ao meio circundante no processo educativo que, em última análise, definem a envolvimento das boas práticas letivas.

A segunda parte refere o trabalho empírico, onde começamos por abordar o contexto educativo em que conduzimos o processo educativo dos alunos. Fez-se a caracterização da Escola/meio e da turma de estágio, pela ajuda que prestou ao melhor entendimento dos alunos com que trabalhamos, ao permitir-nos saber mais sobre o meio social, económico e cultural, as condições de aprendizagem e as características dos alunos da turma. Quanto à prática letiva, esta foi descrita dando-se particular relevo às aulas de representação do rosto humano e do rosto cubista.

A recolha de informação e o tratamento dos dados obtidos tiveram como base os desenhos produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula.

Por último, apresentam-se as conclusões que assentam na reflexão feita sobre o percurso de trabalho desenvolvido.

Parte I - Enquadramento teórico

A realidade concreta do tempo em que vivemos leva-nos a refletir sobre a importância dos saberes que os alunos vão assimilando e para os quais cada um dos professores contribuiu e orienta. A escola tem a responsabilidade de educar para as necessidades que a sociedade apresenta, e a não menos importante tarefa de encaminhar os alunos para a satisfação pessoal. Como realça Zan (1979: 24), referindo-se a Max Scheler, “El saber está sempre ligado a la vida y al interés del sujeto; el puro objetivismo es un engaño. Cada forma de saber se halla motivada por una determinada finalidad que lo pone en conexión con la acción y el devenir de la realidad”.

O mundo evolui e com ele, o conhecimento que circula na sala de aula, entre o professor e os alunos na busca constante de ampliar o saber. E, como nos diz Serrão (2010: 42), “De facto, sem partilha de conhecimento, ao longo da história da vida dos homens no mundo, não teria havido evolução nem progresso técnico e cultural”.

Serrão (2010) salienta que podemos contribuir para um mundo moderno em constante evolução, sendo necessário não a imposição de saberes na sala de aula, mas a prática do livre exercício pelo uso do cérebro, ao desvendar e tirar partido de novos saberes e novas práticas de pensar, sentir e agir. Aponta ainda, numa referência à era das novas tecnologias, para um futuro de “inteligências comunicantes” que fará circular o conhecimento e onde “todos aprenderão com todos”.

Para Demo (1997: 227), é necessária a renovação do conhecimento como desafio essencial de todo o processo educativo. O trilho a fazer deve conter a pesquisa como base da formação do sujeito “crítico e criativo” e “reconstruir conhecimento”. Contudo, diz-nos que “Educação não se esgota em conhecimento, porque este é apenas o meio e a educação tem a ver com finalidades substanciais da vida, como ética, cidadania, direitos humanos, autoestima, desenvolvimento, etc.”. (Demo, 1997: 226).

As ideias referidas traduzem formas de sentir a educação. Pensamos nós também ser essencial que o sistema educativo deve educar no seu todo, ou seja, envolvendo os saberes necessários, mas não descorando a singularidade e o ensino das artes sobre os quais nos debruçaremos.

1. Breve contextualização das artes

Se recuarmos no tempo, aos séculos XIX e XX, a forma de pensar e agir desta época aparece como norteada pelo sentido da libertação da humanidade:

“Esta ideia elabora-se no final do século XVIII na filosofia das Luzes e na Revolução Francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas, nomeadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino”. (Lyotard, 1987: 101).

Continuando, Lyotard (1987) refere que estes ideais, contidos no «projecto moderno» dos países tidos por desenvolvidos, caíram em decadência de uma maneira geral. Após esta fase, iniciou-se o grande desenvolvimento da tecnociência, sendo um facto notável, com os paradoxos a irromperem nas diversas áreas do saber.

A computação entra em franco desenvolvimento, transformando a humanidade, em termos de inteligência e prática. De notar a importante complexidade gerada nos trabalhos realizados pelas vanguardas artísticas, em termos de sensibilidade e gosto que suscitaram. Este processo do movimento de vanguardismo esteve na origem do modernismo, pelo seu trabalho altamente responsável, extenso e obstinado. Segundo Lyotard (1987), o movimento das vanguardas artísticas incluiu-se num processo de complexificação, com um poder de reflexão ou alcance filosófico, de grande importância.

Embora a questão da pós-modernidade resida em formas de expressão do pensamento, tais como a arte, literatura, filosofia e política, o facto é que, atualmente, com as artes visuais ou plásticas, a ideia central que a habita é a do seu abandono.

Gardner (2008: 100) aponta para as consequências negativas irrefletidas acerca do desaparecimento das artes em muitos currículos. Tendo observado com regularidade os jovens durante a adolescência, conclui que lhes devem ser colocados desafios para que os resolvam com sucesso relativo. Devem efetuar e receber críticas, construtivas, aprendendo a lidar com elas, assimilando-as e aprendendo a antecipá-las. Constata, ainda, que as aulas de arte ofereciam condições onde se desenvolveriam mais depressa estas disposições.

Assim, e como salienta Vigotsky (2009: 110)

“ (...) convém realçar a especial importância de promover a criação artística na idade escolar. O homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criadora; orientar no amanhã, um comportamento baseado no futuro e partindo desse futuro, é a função fundamental da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir o comportamento do aluno em vista de o preparar para o futuro, uma vez que o desenvolvimento e o exercício da imaginação é uma das principais forças no processo de buscar esse fim”.

Várias personalidades ao longo dos tempos destacaram o interesse e a necessidade de desenvolver o ensino das artes, demonstrando a importância de que estas se revestem para a civilização dos povos. Nunca será demais insistir, no passado como no presente e no futuro, na sua importância.

É nesta encruzilhada que se encontram as artes – Educação Visual, atualmente, no ensino. Neste momento, as artes estão ao modo de quem delas deva tirar ilações e utilidade futuras. Encetamos pois este projeto, com um propósito sério, por acreditarmos nas vantagens que o ensino das artes pode gerar, em prol do desenvolvimento dos seres humanos.

Propusemo-nos, deste modo, dar largas à expressão do pensamento criativo, e incrementar um projeto de trabalho, onde a sensibilidade e o empenho estarão patentes no desenvolvimento das aprendizagens com os alunos da turma em estudo.

2. O conceito da singularidade

Antes de avançarmos, convém retermo-nos um pouco sobre o sentido da palavra singularidade, que será um conceito central deste relatório.

Assim, na Enciclopédia Logos é referido que a palavra singular

“Como adjetivo, designa um termo ou proposição que denota um único objecto. Como substantivo, pode ser usado com o sinónimo de indivíduo, tanto em sentido próprio (relativo a outros indivíduos do mesmo nível ontológico), como impróprio ou absoluto. Enquanto contradistinto de «indivíduo», o termo singular indica mais explicitamente o *aspecto de distinção* externa do que o da unidade interna (mais presente naquele outro termo), apontando para o que o ser singular ou individual tem de único, inconfundível, irrepitível, excepcional (Jaspers) e insubstituível”. (Cabral, [19_?: 1155]).

Diz-nos, também, que na filosofia moderna e contemporânea a singularidade é aplicada especialmente às pessoas. Contrariamente a uma negatividade ou limitação que a singularidade possa ter, destaca-se principalmente a positividade e a valorização da pessoa, destacada principalmente pelas correntes existencialistas, personalistas e pelas éticas da individuação. (Cabral, [19_?: 1155-1156]).

Em Lalande, [19_?: 501], encontra-se a seguinte significação de singular:

“A. Que é um indivíduo. “Um ser singular”. Que representa ou designa um indivíduo: “Se o sujeito duma proposição é singular, como quando digo: Luís XIII conquistou La Rochelle, chama-se-lhe singular.” *Lógica de Port-Royal*, 2ª parte, cap. III.

Substantivamente: “O singular, o individual, são talvez apenas conceitos totalmente determinados e privados, por isso, de qualquer toda a generalidade.” HAMELIN, Ensaio.

B. Que pertence a um indivíduo ou que diz respeito a um indivíduo: “Quanto à forma, as proposições singulares incluem-se nas universais.” LEIBNIZ, *Nov. Ensaio*, IV, XVII, § 8. Ver Quantidade.”

Por consequência: que não se assemelha a nada, ou a ninguém; que é, metaforicamente, o único da sua espécie; ou que, na sua espécie, é o único que apresenta tal ou tal característica.

C. (Sem intenção laudativa nem pejorativa.) Raro, estranho, surpreendente: “Um fenómeno singular.” – “A filosofia...ensina a não se viver como cego no meio das maravilhas e das singularidades que nos cercam por todas as partes.” RENAN, *Cartas íntimas*.

D. (Com uma intenção laudativa.) Único, de valor superior ao das outras coisas da mesma espécie. – Este sentido tornou-se antiquado...

E. (Com uma intenção pejorativa.) Estranho, chocante, contrário àquilo que deveria ser. “Um argumento singular (...)”.

Os seres singulares são, assim, distintos entre si por especificidades não comuns que se apresentam e que se sobressaem de uma ou de outra maneira. Mora [19_?: 3054], descreve o que é a singularidade:

“Sin embargo, puede distinguirse entre ente singular e individuo. Por un lado, puede considerarse que la singularidad es un grado menos desarrollado de individualidad. Por otro lado, puede estimarse que los seres singulares son distintos entre sí solo numero, mientras que los individuos son distintos entre sí por otras características además de ser numéricamente diferentes. Finalmente, puede calificarse de singular todo ente, proceso, cualidad, etc. particulares, a diferencia del ser individual, que podría estar limitado a una entidad”.

Encontra-se descrito na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1945: 168-169)

“singular, adj. Que pertence a um só; relativo a um só; individual; único, isolado...Filos. Chama-se singular o que é um indivíduo, o que pertence a um indivíduo ou que concerne a um indivíduo. Em lógica, chama-se «termo singular» ao que tem a extensão mínima e a compreensão máxima, isto é, do que exprime um indivíduo (...)”.

De um modo geral e pelo que foi dado assimilar do que é singular, poderá dizer-se que é aquilo que se pode apresentar de forma a chamar a atenção dos outros, por especificidades incomuns pela diferença, qualidade, choque, impacto, ou pela excecionalidade, podendo tornar singular as ideias, os desenhos, enfim, um sem número de expressões que se podem apresentar aos nossos sentidos.

A Enciclopédia (2004: 7858) define:

“singular adj (unif) Relativo ou pertencente a um só; individual; único; especial; privativo; distintivo; original nos actos ou nas palavras; excêntrico; esquisito...singularidade, nf Qualidade do que é singular; particularidade; peculiaridade; extravagância. Singularizar, vtr Distinguir dos outros; tornar singular; particularizar; especificar; privilegiar; fazer excepção de; refl tornar-se singular; distinguir-se; salientar-se (...)”.

Na Moderna Enciclopédia Universal (1988: 196) destaca: “singular, adj. (...) Excêntrico. Extraordinário. Diz-se do número que, nos nomes e nos verbos, se refere a uma só pessoa (...) singularidade, s. f. Qualidade do que é singular. Notoriedade. Singularizar, v. t. Tornar singular; distinguir, especializar”.

A singularidade define-se, assim, como algo único e excecional, em parte ou no seu todo. Na singularidade destacam-se dados importantes, ressaltando e apresentando especificidades únicas, relevantes entre os demais detalhes vulgares.

A forma irrepetível e que marca a diferença entre as demais poderá ser de caráter especial, mas também de caráter exclusivo e que, portanto, poderá ser único. Os exemplos que somos capazes de captar e apontar como singulares podem ser encontrados nos mais variados e inusitados percursos, em qualquer situação a observar, cativando a nossa atenção de forma muito específica.

Referimos aqui, as notas sobre a crítica de Hegel a Spinoza¹ apresentadas por Aquino (2006) que são, antes de mais, feitas dentro do pensamento hegeliano sobre um

¹ Philosophica. Diferença e singularidade – notas sobre a crítica de Hegel a Spinoza, (2006: 199-133).

problema histórico-social essencial à criação da modernidade, com consequências para esta, que é nem mais, o preciso desenvolvimento da singularidade.

Com Aquino, (2006: 115) destaca-se que:

“ (...) através da negação do universal em e pelo momento da particularidade, a singularidade pode ser, duplamente, negação do universal, pois já não se lhe subsume de modo imediato, e reflexo especulativo do universal, pois o processo pelo qual se constitui é um movimento interno do e ao próprio universal, processo em que este mesmo supera sua abstração e indeterminidade, ganhando determinação e concretude. Trata-se, pois, neste movimento negativo de diferenciação, não de uma “diversificação”, mas propriamente de uma subcisão, de uma autodistinção interna do universal, pelo qual este se enriquece em determinação e se põe como singularidade”.

Continuando, Hegel, segundo Aquino (2006: 118), coloca a diversidade como apenas uma diferença imediata. Ao passo que a diferença procura não a diferença exterior, mas a identidade, ou seja a diferença essencial interna e não apenas a diferenciação exterior.

No conceito de Spinoza com Aquino, (2006: 118) “ (...) o homem é um modo finito, pois tem uma existência determinada; e em vista da oitava definição do segundo livro da *Ética*, o homem é, em suma sempre singular”.

A crítica de Hegel, segundo Aquino (2006), contrapõe a «singularidade/individualidade» precisamente porque nela está privado “ (...) o retorno reflexivo “para si”, expressão lógica – na terminologia hegeliana – do desenvolvimento da *singularidade como autoconsciência em retorno reflexivo à subjetividade infinita*”. (Aquino, 2006: 120). Continua que “ (...) é somente graças à negatividade que a singularidade, como distinção/subcisão/diferença *da e na* unidade da substância, pode constituir-se; e precisamente porque a sua existência *determinada* significa, em seu desenvolvimento negativo-imanente, ser determinado por *si mesmo*”. (Aquino, 2006: 122).

O tecido escolar poderá afigurar-se como um útil observatório por se poder perceber o florescimento de manifestações desde muito cedo perceptíveis como singulares. Deste modo, as escolas oferecem um terreno favorável à possibilidade de desenvolver e potenciar este tipo de situações específicas.

A partir do observável, poderemos categorizar como genuíno e diferente os mais diversos aspetos daquilo que o homem consegue perceber, através da observação.

Ao reconhecer em cada ser singularidades, estamos a identificar neste propriedades distintas internas ou externas, caracterizando-se com especificidades que fazem a diferença entre si, num mundo crescente em diversidade em termos infinitos.

Também Stirner (2004: 133) salienta que a “ (...) a singularidade-do-próprio é a criadora de tudo, do mesmo modo que já há muito tempo a genialidade (uma forma própria de singularidade), que é sempre originalidade, é vista como a criadora de novas produções de significado universal”.

A singularidade subsiste e apresenta-se como simples ou complexa, revelando-se através de distintas formas, fazendo com que se diferencie e ajuste em cada um dos seres existentes. Acrescentando, Stirner (2004: 147) refere que “Aquilo que eu sou *condiciona* tudo o que eu faço, penso, etc., em suma, o modo como me manifesto ou revelo”.

Assim, a análise de diversos estudos em diferentes campos leva-nos a uma maior reflexão e a uma melhor compreensão e clarificação da problemática e importância da singularidade. Não podemos negar a singularidade, muito menos menosprezar o que ela contém de diferente e inusitado e que se apresenta como uma evidência aos nossos olhos.

A dimensão da singularidade nas suas várias manifestações poderá começar a ser demonstrada desde cedo nos bancos da escola. O ser humano na sua forma de ser, revela o que há em si na forma de pensar e de agir, podendo manifestar-se em qualquer momento nas várias áreas de aprendizagem, como por exemplo no desenho ou na pintura. É necessário a sua observação atenta, na aceitação do que se revela de diferente e desconhecido até então. Torna-se importante cuidar e cultivar manifestações ímpares que se apresentem singulares podendo, de facto, originar novas formas de construir o mundo.

Nesse sentido, continuaremos a nos debater incessantemente pela singularidade, pois, como educadores, será fundamental o entendimento desta dimensão que é extremamente importante num ensino voltado para a diversidade, se quisermos um sucesso cada vez maior dos indivíduos.

Não se pode em caso algum, numa escola de sucesso, descurar a singularidade que naturalmente está implícita no sujeito e que o caracteriza, singularidade esta procedente de variadíssimas circunstâncias.

A singularidade deve ser percebida e tratada com o merecido respeito. O dever de aceitação da diferença é muito importante, por fazer parte da natureza humana. Lidar

com a singularidade humana é perceber o que com ela se difere das outras pessoas nos mais variados aspetos do seu ser.

2.1. A singularidade humana

Como narra López (1998), a partir do helenismo mostrou-se a busca incessante da importância da verdadeira pessoa humana, rompendo na sua indagação. A singularidade humana é algo que o indivíduo possuiu de forma única e que o distingue de entre os demais seres humanos. Um olhar atento, como refere López (1998), será basilar para um melhor conhecimento e ainda uma melhor compreensão e valorização do homem e da sua dimensão singular.

Recai em Panecio de Rodas, filósofo que viveu entre 180 e 110 a. C., os primórdios da valoração da pessoa humana e sobre a qual referiu algumas importantíssimas observações, como explica Cicerón em “Los Ofícios”. De entre várias matérias, a originalidade de Panecio destaca-se pela teoria da constituição do ser humano, em contraposição a outras teorias, onde “ (...) señala que nuestra naturaleza, entiéndase funciones corporales, no constituye una parte irracional del alma, pues esta última tiene sus propias atribuciones, que pueden estar en apego o no a la corporeidad (...)”. (López, 1998: 87).

Continuando, López (1998) diz-nos que no ser humano reconhecem-se a razão, o impulso e a natureza, as três partes, em constante sintonia, ao ponto de ser concebida a alma mortal. Em suma,

“ (...) no sólo no hay un dualismo antropológico, sino también resulta que la unidad del sujeto humano es mucho mayor que en las visiones estoicas anteriores. No hay transcendência. No hay separación de las partes, pues éstas resultan de nuestra explicación, de la determinación de las funciones que nos caracterizan”. (López, 1998: 88).

Seguindo o autor, este refere uma expressão excepcional ao mencionar que o ser humano tem

“ (...) una vida única e irrepetible.” (López, 1998: 89). Esta afirmação merece, na nossa perspetiva, a devida consideração, por ser importante no contexto do nosso trabalho e continuando a seguir López (1998: 89), nos diz que “La naturaleza nos da los medios de realización y desde allí constituimos nuestra realidad”.

No meio de toda uma panóplia de pormenores, López (1998) refere ainda a ética que envolve o ser humano. Como diz o autor,

“En Panecio esto no es un simple acto de sublimación racional, pende más bien de muchos hilos, necesidades, propensiones, divagaciones, etc., todos más o menos reunidos en una singular manera de ser y pensar. La persona humana, que nombra todo ello, vive en comunión con sus principios de moralidade, aplicándolos a veces sin saber por qué, atribuyéndoselos a distintas autoridades (...). Pero en este juego la vivencialidad determinará cada paso (...)”. (López, 1998: 89).

Lópes (1998) aponta no sentido de um complicado entendimento da vida humana, que advém da perplexidade que gira à sua volta e de como a perceção de todo este labirinto nos leva a contestar a sua compreensão. A natureza humana está revestida naturalmente por duas pessoas, a primeira das quais é vulgar, sustenta o princípio natural de modéstia, da justiça, assim como outras virtudes, e a segunda é a inerente à determinação da existência singular, através de excentricidades ou outras características com particularidades. Segundo o autor, a pessoa que parece compreensível é a primeira, sendo que ambas manifestam-se de forma diferente umas das outras, “ (...) tanto conforme a sus condiciones, como a sus espacios y temporalidades pero también en su misma comprensibilidad”. (Lópes, 1998: 90).

Segundo López (1998: 90), a mais comum das pessoas está individualizada a qual é denominada de “rosto da humanidade”. Para Rist, segundo López (1998: 90), parece que é este tipo de rosto, que nos distingue dos animais e que diferencia a nossa existência de vida.

Continuando, López (1998) diz-nos que as segundas pessoas manifestam-se pelo “rosto de la individualidade” que será precisamente o que estabelecerá e dará lugar ao aparecimento da singularidade da pessoa. As inúmeras características que nos marcam determinam o cunho pessoal, vincando o carater singular de cada um de nós, pensando ainda que a nossa forma de atuar concebe-se a partir da nossa própria propensão.

Por último, uma terceira pessoa, segundo López (1998: 91) será a mais difícil de esclarecer, colocando em primeiro plano o importante papel da época em que se vive e do contexto espacial que envolve a pessoa. A vida para Panecio é pautada por eventualidades, vendo uma grande consideração pela criatura humana em toda a sua extensão singular.

Panecio, segundo López (1998: 92), aponta a moralidade, ou mesmo a religiosidade, que se destacarão verdadeiramente, designando as metas a perseguir.

Concluimos, citando, que “Hay aqui una clara conciencia de que la oscuridad de lo singular sólo podrá alumbrarse con la lámpara del decoro y la honestida”. López (1998: 92).

As especificidades de cada indivíduo apresentam-se de uma maneira ou de outra, na forma de ser e estar na vida de maneira diferente, e são como que expressões genuínas com as quais certos indivíduos se destacam dos demais, transformando-se em potenciais acréscimos de desenvolvimento, inovação e criatividade. Estas evidências ímpares fazem ter em cada um de nós a esperança de que o mundo evolua, no sentido de conhecer e valorizar cada indivíduo, ainda mais, rentabilizando as suas potencialidades, tornando-se mais promissor o saber intrínseco da singularidade humana.

2.2. A singularidade e a diversidade cultural

De alguma forma, as questões filosóficas, relativas ao conhecimento do homem, têm sido tratadas com profundidade ao longo dos tempos. Segundo Morin (2002: 55-56),

“Somos resultado do cosmo, da natureza, da vida, mas devido à nossa própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornámo-nos estranhos a este cosmos que nos é secretamente íntimo. O nosso pensamento, a nossa consciência, que nos fazem conhecer este mundo físico, afastam-nos tanto”.

Deste modo, e para Morin (2002), o homem reúne em si esta simultaneidade de biológico e cultural. A completude do homem passa sem dúvida pela cultura, mas esta não existe sem o cérebro pelo qual é capaz de “agir, perceber, saber, aprender.”

Para Morin (2002: 56), “O homem é, pois, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que se conserva, transmite, aprende e comporta normas e princípios de aquisição.”

É apresentada, na perspetiva de Azevedo (1955), a pluralidade e diversidade dos homens através do encontro do homem consigo mesmo e do despertar para a reflexão pessoal dando lugar à autonomia e à singularidade. A pluralidade dos homens apresenta-se como unidade autossuficiente, induzindo, inevitavelmente, à sua diversidade.

Assim, “O homem atinge-se na sua consciência, na sua persistência em ser aquilo que é. Descobre, reconhece e aceita esta inegável e indiscutível realidade de ser o que é, de ser como homem”. (Azevedo, 1955: 37).

Azevedo (1955) aponta que a formulação do que é ser homem não coloca em dúvida a complexidade de fenômenos que ele vivência, na forma de pensar, de sentir, de falar e trabalhar, como sendo algo de muito seu. Os homens não são homogêneos nos seus modos e ações, no entanto, existem algumas semelhanças que aproximam, mas outras que separam. Dispõem-se diferenças na estrutura humana através de dois polos: o corpo e a alma, que, por sua vez se fundem e constituem uma unidade vital, que é o homem. A alma, no homem, manifesta-se pelos atos de inteligência e da vontade, é espiritual. O corpo é material, pois vemo-lo e sentimos-lo.

Poderemos assim dizer, hoje, que a hereditariedade é visível no homem através da sua configuração física. Mas coloca-se em dúvida a hereditariedade relativamente à “alma”. Azevedo (1955: 52-53) estabelece a relação mútua “espiritual-corporal” levando-o a pensar na dependência em grande parte da alma relativamente ao corpo. A diversidade dos homens depende, logo à partida, da sua diversa e complexa organização.

Os genes desenvolvem-se e transformam-se num processo evolutivo complexo, dando origem à diversidade humana. Read (1958: 18) descreve que “ (...) como resultado das infinitas permutas da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente singular”. Nesse sentido, a singularidade humana é o produto de ilimitadas transformações hereditárias constatadas ao longo de gerações e das complexas e múltiplas interações crescentes neste processo.

O ambiente sociocultural presente desde o desenvolvimento embrionário, a nosso ver tem também um peso muito forte a influenciar a sua expressão. Pelo tratamento que recebe, a educação familiar, o ambiente social, o tipo de ensino que tem, as condições económicas.

O meio envolvente, com a cultura e o conhecimento que o constituem, exercem forte influência nos indivíduos, e apresenta-se como responsável, em parte, pela atitude de cada um de nós. Assim sendo, a percepção e a concetualização cultural do mundo são concebidas e processadas de modo individual, o que determina as singularidades que se revelam nos indivíduos.

Leach (1982) tratou da questão relativamente à diversidade da antropologia cultural e social. Para o autor, a antropologia cultural remonta a Tylor e a narrativas

etnológicas de séculos recuados, enquanto a antropologia social descende de DurKheim e de Max Weber.

Segundo a antropologia, o conceito de cultura tem sofrido muitas alterações, sendo difícil o consenso acerca do uso do termo. Para este antropólogo, “A característica fundamental da cultura humana é a sua infinita diversidade”. (Leach, 1982: 49).

A sociedade não existe sem cultura e a cultura “é constituída pelo conjunto dos saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”. (Morin, 2002: 61).

Noronha (1999: 30) propõe uma trilogia: «identidade-essencialidade-ser», da qual sobressaem as diferentes manifestações de apresentação e representação relativamente à historicidade e tradição na trajetória dialética de cada pessoa.

“São os continentes, as raças, as nações, as regiões as peculiaridades da geografia, do clima, do relevo, da hidrografia, as primeiras, as primeiras condicionantes objectivas dos modos de marcação dessa identidade particular, marcas que, afinal, confirmam a evidência de uma identidade humana que apenas se pode aprender na diversidade e multiplicidade das culturas”. (Noronha, 1999: 33).

Noronha (1999) propõe como exemplo, a identidade europeia, por aí estarem contidos os modos históricos essenciais da tradição, a manifestação da ciência, a filosofia e a arte, pelo seu modo e características próprias de se manifestar e de ser reconhecido como europeu em qualquer lugar do mundo. Continuando, concluiu que é com a noção de identidade que melhor se percebe a diversidade das culturas humanas.

Por outro lado, Mohammed (2007) salienta a questão pertinente da interculturalidade relativamente ao mundo contemporâneo e a impossibilidade de se ignorar a realidade irreversível da multiculturalidade na época em se vive atualmente e as suas implicações sociais, políticas, filosóficas e civilizacionais. Neste contexto conturbado em que nos encontramos, diz-nos que “ (...) les identités ethniques et culturelles deviennent l’un des principaux moteurs de l’histoire, ouvrant la voie à une nouvelle configuration politique mondiale fondée sur un ordre qui n’est plus idéologique, au sens traditionnel du terme, mais géoculturel”. (Mohammed, 2007: 115). Aponta ainda a interculturalidade e a comunicação intercultural, ponto nevrálgico das

transformações das sociedades que temos vindo a assistir nos nossos dias. Contribuem grandemente para esta situação, a utilização dos espaços mediáticos e virtuais, assim como, as redes sociais.

Portugal é descrito por Sampaio (1998) como um país de espaço aberto, onde a multiplicidade de culturas confluem. A historicidade que envolveu os povos do espaço português e da Europa abriram caminhos no mundo, propiciando uma admirável diversidade de culturas.

2.3. A relação da singularidade com a cidadania e a europeização da educação

Na sua conceção, a educação centra-se não só na construção de uma cidadania nacional mas, também é envolvida na necessidade de alargar o raio da sua ação educativa à área europeia. A educação representa um importante papel no reforço da cidadania e participação da vida cultural, social, política e económica. O apelo ao saber e competência na Europa é uma necessidade efetiva na formação de cada indivíduo. “A Europa da cultura e da educação passa, antes de mais, por uma Escola, onde seja possível estudar e aprender com rigor e criatividade”. (Sampaio, 1998: 25).

O século XX ficou marcado pelo acesso das sociedades ocidentais à cidadania e cultura de uma forma generalizada.

Com efeito, dizemos que, para além da cultura própria de cada um, poderemos encontrar na sociedade processos de aculturação.² Em relação à aculturação, e segundo Alarcão & Santos (1961), não poderemos dizer que esta ou aquela cultura prevalece sobre a outra, podendo resultar esta aculturação em benefícios assentes na partilha de culturas.

Sendo a cultura “ (...) aprendida ou condicionada pela aprendizagem social e derivando de componentes biológicos, geográficos, psicológicos e históricos”. (Alarcão & Santos, 1961: 31), a transformação cultural em constante evolução assenta num crescimento ativo do fenómeno psicossocial da aculturação que se verifica na quase totalidade da humanidade.

“ (...) a aculturação é o processo psico-social de interpenetração de culturas e o método de investigação que dá o devido relevo à dinâmica social, assim como permite uma percepção

² Como definido por Alarcão & Santos (1961: 25) «A aculturação compreende os fenómenos que resultam do contacto direto e contínuo entre grupos de indivíduos de cultura diferente com mudanças ou variações subsequentes nos tipos culturais originários de um ou dos dois grupos».

genética da cultura, de como a cultura se constrói paulatinamente, por carreamentos sucessivos e fusão interna no cadinho da vida própria dum conjunto socio-cultural”. (Alarcão & Santos, 1961: 64).

Dos fatores que intervêm na transformação cultural podem constar, como aponta Alarcão & Santos (1961: 110), “ (...) a descoberta, a invenção, a apropriação, a necessidade ou mesmo a curiosidade, etc.”.

A cultura abona as estruturas interiores do pensamento e de toda a construção de conceção e concetualização, comportando transformações, das quais resulta algo de novo, que pode ser imprevisível mesmo no pormenor.

“ (...) cada cultura é uma estrutura de conjunto, logicamente ordenada e coerentemente actuante. Cultura é tomada qui no sentido de conjunto de manifestações psicossociais: artísticas, científicas, religiosas, filosóficas, técnicas, políticas e toda uma série de usos e tradições que caracterizam a vida quotidiana”. (Alarcão & Santos, 1961: 110).

A singularidade está presente em cada um de nós, marcando os ritmos da vida e das sociedades. Assim, López (1998: 90) refere “ (...) la gran determinación de nuestra existencia singular. Mañas, excentricidades, gracias, y mil características nos marcan en esta particularidad que vivimos. Esto constituye una especie de carácter singular que todos y cada uno poseemos por la sola existência”.

Existe um conjunto de características semelhantes nos indivíduos, mas que se deparam com sentidos diferentes em cada um de nós, identificando-nos como seres desiguais e singulares. É deste modo que se torna possível a coabitação entre homens de raças e credos diferentes, tendo em conta a devida consideração pela pessoa e pelas suas características singulares. Assim, a inclusão social é imprescindível à universalidade humana. Como afirma Feuerbach (1828), aludido por Goderch (1983: 51), “(...) los individuos humanos son participaciones de la razón universal, una e infinita”.

Existe, portanto, uma completude que é necessária à sociedade. O enfoque da sociedade da pós-modernidade poderá passar por colocar em relevo cada uma das singularidades do sujeito que sejam importantes. Como refere Stirner (2004: 167) “ (...) o carácter de uma sociedade é determinado pelo dos seus membros: são eles os seus criadores”.

A relação da singularidade individual com a realidade social é, reconhecidamente, um dado importante. Neste sentido,

“ (...) o indivíduo será ”bom” na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade. O seu toque particular contribui, embora imperceptivelmente, para a beleza da paisagem – a sua nota é um elemento necessário, apesar de não ser notado, na harmonia universal”. (Read, 1958: 18).

O comportamento social e cultural do homem é, em suma, fruto de uma teia complexa, contendo no seu seio a singularidade e a sua conexão com a sociedade em desenvolvimento.

3. A singularidade da expressão artística no contexto da Educação Visual

A singularidade da expressão artística, perceptível na didática do ensino da Educação Visual, dá-nos a perspectiva para uma melhor compreensão da diversidade do mundo escolar.

Os momentos de observação que se proporcionaram ao longo do nosso estágio levaram à compreensão e à exploração de um conhecimento maior sobre a dimensão pessoal dos jovens.

De acordo com Pinto (2003), lembramos que no desenvolvimento da pessoa vai sendo realizado todo um processo de adaptação ao longo da sua educação, fazendo com que os obstáculos e as conflitualidades que se foram apresentando em determinados momentos, passem a diluir-se de forma positiva, com o decorrer dos tempos, de acordo com a contínua educação que cerca o jovem.

É num trajeto por vezes lento e sinuoso, que a singularidade vai despontando, mas, com o passar do tempo, grande parte dos adolescentes não se fazem notar. Nós perguntamos, o porquê disto acontecer. E perante a perplexidade que rodeia a formação do ser humano, apontamos aquilo que, como para Pinto (2003), nos lembra as transformações enormes do mundo a que assistimos, e a postura dos adolescentes no meio deste turbilhão, que ao mesmo tempo demonstram rebeldia desconcertante, mas sendo, contraditoriamente, capazes de organização e de aprendizagem.

Temos sinais positivos relativamente à possibilidade do despertar da singularidade a partir da expressão visual. Como refere Gardner (2008), é necessário que se desenvolvam capacidades e competências para que se possa ter um trabalho pautado pelo sucesso em qualquer área. Investigar disciplinadamente, criar e abrir novos caminhos, sintetizar informação abundante, respeitar opiniões, saberes e diferenças,

assim como a ética implícita na reflexão do trabalho e na sociedade do nosso tempo, serão todas elas fundamentais para singrar e enfrentar o mundo.

A abrangência desta área secular poderá conter algo de útil nas suas raízes, podendo oferecer um auxílio inovador na mudança da forma de pensar e agir no mundo futuro. A educação está assente simultaneamente no passado, mas receptiva à inovação e a algo que se apresente.

A possível revelação da carga de singularidade do aluno na sala de aula, e na disciplina de Educação Visual em particular, deve ser contemplada com atenção a partir de vários ângulos.

Como diz Stirner (2004: 199), “Eu quero elevar o valor de mim próprio, o valor da singularidade-do-próprio, (...)”. E como sublinham vários autores, a manifestação de singularidades levam a uma informação mais reveladora do seu próprio eu, podendo-se fazer, no contexto particular da sala de aula, o desenvolvimento e a rentabilização das singularidades positivas do aluno para que este se conheça e tenha uma atitude positiva em relação à sua pessoa, integrando-se e interagindo com a sociedade.

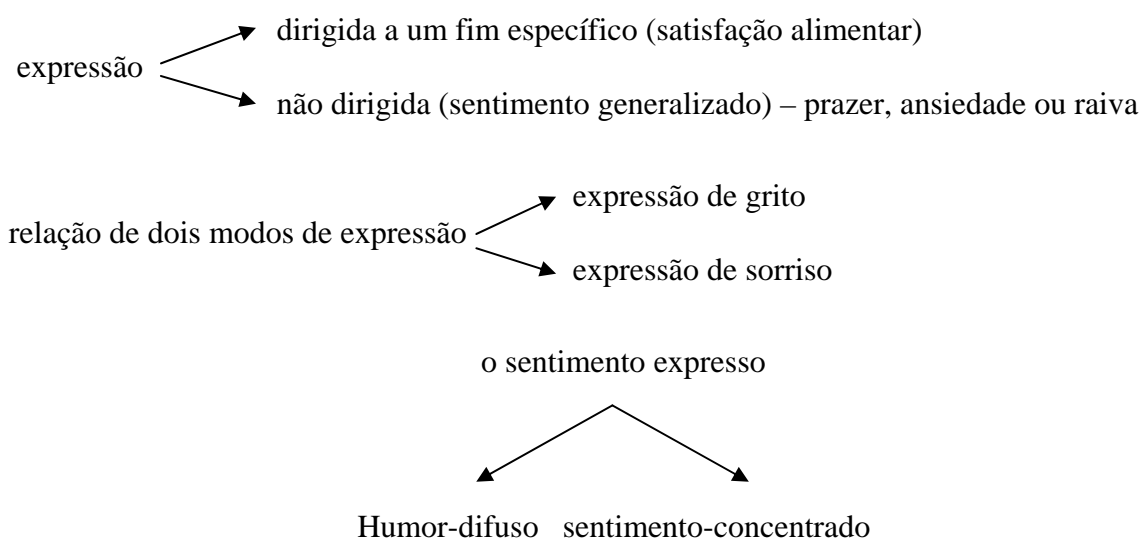
A sala de aula de Educação Visual, convertendo-se num lugar facilitador de expressão, poderá servir como espaço onde os alunos possam dar azo ao seu desenvolvimento e tomar consciência de especificidades que poderão despontar desde cedo. Trabalhar com orientação no sentido da liberdade, e não no sentido da repressão da espontaneidade de expressão do aluno, poderá fazer com que a forma de comunicação espontânea progrida revelando o seu perímetro de desenvolvimento endógeno e exógeno. Existe, por isso, a necessidade de incidir com mais vigor nos aspetos pedagógicos intrínsecos do ensino da disciplina, que favorecem a revelação do aluno e enriquecem a sua expressão.

Como refere Rodrigues (2010: 57), “A «escola» transmite um conjunto de procedimentos para actuar através do desenho, que refletem os valores predominantes ao nível da expressão”. A sala de aula é um veículo importante na educação dos jovens, com um ambiente estimulante que proporciona informação e ação, capaz de fazer despertar aspetos simbólicos inerentes à realidade interior de cada um e das suas singularidades. Ao mesmo tempo, encontram-se fisicamente presentes artefactos importantes que apelam à concretização e exteriorização de competências. O momento de evocar a representação interior, bem como o modo de se expressar, revelam uma interpretação muito própria e única de si próprio e das suas influências. A escola poderá

servir de contexto ideal à grande maioria dos alunos, no sentido de estruturar e potenciar as suas singularidades.

Do mesmo modo, e na perspectiva de Read (1958: 165), “ (...) a atividade gráfica da criança (...) não é determinada por cânones de realismo visual objectivo, mas pela pressão de sentimento ou sensação subjectiva interior”. Cada aluno exprime-se no desenho com características peculiares da sua personalidade, com um cunho muito próprio. A forma de expressão pessoal vai evoluindo naturalmente por influência de várias imposições internas e externas, interferindo no desenvolvimento da atividade gráfica do aluno.

Como anota ainda Read (1958: 135-136), a expressão é evidenciada desde cedo, de forma instintiva, exprimindo-se ao chorar e ao gesticular, tentando comunicar nas primeiras semanas de vida. Read (1958) distingue dois modos de expressão:



As crianças e os adultos têm humores. Ambos sentem a mesma necessidade em exprimir-se, dando origem a uma expressão controlada pela sua disposição psicológica, cujas células (a glandular, em particular) apontam para a predisposição natural do ser humano no que toca à expressão.

A fase da adolescência será um período fundamental para que, na prática da disciplina de Educação Visual, os alunos possam encontrar estímulo e condições de intervenção ativa capazes de proceder à revelação de singularidades, de forma distinta, peculiar e individual, expondo particularidades face à sua expressão por força de influências internas e externas.

Nesse sentido, a Educação Visual demarca-se das outras áreas disciplinares pela singularidade que patenteia, quando leva os alunos, de modo próprio e dinâmico, a manifestarem-se, a exteriorizarem o seu eu, de maneira muito própria de ser e agir, imprimindo no desenho uma cadeia de especificidades que lhe são inerentes e que, de outro modo, lhes seria difícil manifestar e dar a conhecer. Best (1996: 219) diz-nos que “É a arte que nos dá a ideia do que é particular, melhor que todas as outras formas”.

Efetivamente, a disciplina de Educação Visual é caracterizada pela sua vertente artística, tornando-se deveras importante no sistema de ensino, uma vez que proporciona aos alunos a capacidade de manifestar singularidades que, de outra maneira, seria difícil de exteriorizar.

Dado que, desde cedo, o indivíduo desperta para o mundo com uma capacidade criadora, sendo a Educação Visual uma oportunidade de apoiar, orientar e fazer despertar o potencial existente no aluno, sustentada pela capacidade inata de revelar o seu potencial imaginativo.

No ato de desenhar, o aluno está envolvido numa experiência artística pessoal e única e, como tal, está a revelar a compreensão do mundo que a rodeia, a demonstrar os seus conhecimentos, a evidenciar o seu raciocínio e imaginação. Desta forma, está claramente a abrir caminhos tendentes às singularidades que constituem especificidades da sua pessoa.

3.1. O desenvolvimento da singularidade nos alunos

As nossas escolas, ao conterem uma diversidade crescente de alunos oriundos de vários estratos sociais e culturais, são prova de que cada vez mais a singularidade estará presente com progresso evidente na sociedade. O advento da era informática, a facilidade de locomoção entre os países, a utilização de uma linguagem universal na comunicação, o cruzamento de raças e culturas contribuem para um maior alargamento dessa diversidade. A evolução humana, na sua unificação, tende, assim, para a diversidade, resultando em inúmeras combinações e, conseqüentemente, num acentuar da singularidade humana.

Para Read (1958: 138-140), a espontaneidade, ou expressão livre, é a forma fiel de exposição da atividade do mundo interior e da singularidade, ou seja, da atividade mental de pensamento, sentimento, sensação e intuição, sem reservas e sem constrangimentos ao mundo exterior.

No desenvolvimento normal da criança, a atividade interior mental é expressa sem constrangimentos, existindo apenas o constrangimento sentido no momento de comunicar.

No entanto, ao crescer, a criança vai perdendo a sua espontaneidade e vai desenvolvendo as suas funções mentais, deixando de exteriorizar livremente a atividade mental e começando a limitar a sua espontaneidade.

Para Montessori (1917-1918), referida por Read (1958: 141-143), as crianças não devem ser ensinadas a desenhar, mas sim ser preparadas indiretamente, de forma livre, a exprimir os seus sentimentos e pensamentos de forma espontânea.

Como linguagem, o desenho satisfaz a necessidade de expressão e de comunicação da singularidade da criança. Esta esforça-se na condição de melhorar a sua expressão visual, assim como na linguagem, para se relacionar com a realidade e entender a complexidade do mundo que a rodeia.

Os desenhos espontâneos das crianças testemunham, muitas vezes, de uma anarquia intelectual, apresentando algumas dificuldades na sua compreensão, necessitando de conhecimentos específicos. Os desenhos espontâneos são daquelas crianças que são livres ao criar e ao expressar-se em ambiente que lhes permita aperfeiçoar e desenvolver as suas especificidades e a singularidade.

Se, por um lado, os alunos devem ser espontâneos, segundo Read (1958: 143) não devem contudo deixar de primeiramente ser educadas, interiormente, através do refinamento e da visão, procedendo ainda ao treino muscular, para a partir daqui expor livremente os seus sentimentos espiritualizados no desenho.

Para que possamos ter o dom do desenho, deveremos ter presentes três condições, de acordo com Read (1958: 142), ” (...) criar uma vista que vê, uma mão que obedece, uma alma que sente”. Sendo que a terceira condição será a mais lógica: existe a necessidade de querer criar algo e não imagens sem nome, pois há um sentir independente do pensamento concetual ou das imagens percetuais. Subsiste a necessidade de expressar os sentimentos e afetos, para os quais criam imagens espontâneas e símbolos que entendem e quanto mais jovem se é, mais ricas são as imagens que provêm do espírito.

À medida que se cresce, vai-se perdendo a vivacidade de expressão das imagens, mas, pelo contrário, aumenta o realismo dos desenhos à medida que desenvolve o pensamento concetual.

Os vários modos de expressão são revelados nos primeiros anos de vida e, como especifica Read (1958: 190), “ (...) pode ser possível construir uma chave gráfica para o temperamento, de modo a que a constituição psicológica individual possa ser identificada com precisão razoável pelo professor (...) ”. É, assim, possível mostrar através dos desenhos a singularidade do indivíduo.

Read (1958) interessou-se particularmente por destacar a natureza tipológica das artes visuais e em evidenciá-las como sendo um bom guia para um método de educação ligada às variáveis de temperamento e personalidade das crianças. Numa primeira classificação agrupa os desenhos infantis subsequentes de forma estilística em doze categorias:

Desenho orgânico – conexão direta visual, simpática, com os objetos exteriores. Perceção das proporções dos objetos e da sua relação orgânica. Nota-se a ação nas figuras naturais representadas mais em grupo do que isoladas (árvores, flores, figuras humanas, etc.).

Desenho lírico – preferência por temas estáticos, abordagem delicada de naturezas-mortas. As cores diminuem de tom. A maior parte deste tipo de desenhos tem características orgânicas. Este género de desenho identifica-se mais com as raparigas.

Desenho impressionista – inclinação para o detalhe característico observado relativamente ao todo concetual. Comunica o ambiente, podendo ainda incluir o desenho lírico.

Desenhos de modelo rítmico – os desenhos impõem um modelo rítmico aos factos observados, com a repetição de motivos, enchendo o espaço, podendo incluir desenho lírico ou orgânico.

Desenho estrutural – é raro este tipo, o desenho do objeto observado é reduzido a uma fórmula geométrica do tipo «estilização».

Desenhos esquemáticos – fórmula geométrica, sem relação evidente com a estrutura orgânica. Esquema relacionado com o objeto de forma simbólica.

Desenho háptico – Os desenhos não se baseiam na perceção visual. Representam imagens táteis e não visuais provenientes de sensações físicas interiores, embora este tipo de desenhos não seja somente esquemático.

Desenho expressionista – expressão de sensações egocêntricas, e ainda a representação exterior de um objeto tal qual ele se apresenta às sensações do desenhador.

Desenho enumerativo – o desenhador é controlado na sua totalidade pelo objeto registrando cuidadosamente cada detalhe. Não relaciona outros elementos no desenho. O resultado pode ser aparentemente realista.

Desenho decorativo – interesse primordial pela cor e pela forma bidimensional, tendo interesse em produzir modelos alegres.

Desenho romântico - temas da vida enriquecidos com fantasias. Envolve a reconstrução inventiva e a recombinação das imagens de que tem memória.

Desenho literário – trabalhar com temas imaginativos a partir de fontes literárias, sugerido ou inventado pelo autor, usando a imaginação para comunicar aos outros, Read (1958: 171-173).

Como foi difícil para Read encontrar consenso nas categorias nas quais os desenhos dos alunos se enquadravam, acabou por reduzir de doze para oito as categorias agrupando-as do seguinte modo:

Orgânica, Empatética, Modelo rítmico, Forma estrutural, Enumerativa, Háptica, Decorativa e Imaginativa, (Read, 1958: 176).

Através do que foi referido, poderemos refletir melhor, o que nos expõe do seguinte modo Read (1958: 165).

“ (...) a atividade gráfica da criança é um meio especializado de comunicação com características e leis próprias. Não é determinada por cânones de realismo visual objetivo, mas pela pressão de sentimento ou sensação subjetiva interior. Desde o início, os desenhos de crianças são total e espontaneamente deste tipo”.

Deste modo, pensa-se haver razão para que o ensino da Educação Visual constitua uma área a existir na escola. O desenvolvimento dos adolescentes deve ser continuamente acompanhado e trabalhado ao longo de todo o processo. Os modos de expressão dos jovens devem ser considerados como um processo mental dinâmico, inerente ao seu processo de desenvolvimento.

Neste dado momento poderemos dizer que o aluno tem a necessidade de exteriorizar os seus sentimentos e as suas percepções através do desenho e não ficar apenas com representações interiores imaginárias fechadas no seu ser, utilizando a comunicação visual.

É importante reconhecer a indispensabilidade do modo de comunicar algo através da expressão gráfica, pois é este canal de comunicação que muitos seres humanos elegem, para se servirem dele como trampolim das revelações da sua interioridade.

As atividades livres de expressão de uma criança são como uma extensão espontânea ao mundo que a rodeia, determinante na necessidade de ajustamento e de harmonia da sua pessoa com a sociedade.

A Educação Visual pode ser considerada como um dos pilares básicos da educação, necessária ao crescimento do adolescente individual e socialmente, sendo a base de qualquer sistema eficaz de educação.

A estimulação da atividade mental, desenvolvimento da expressão ou da imaginação é difícil, mas necessária em todo o processo de aprendizagem e progresso dos adolescentes. A imaginação e a ciência não andam de costas voltadas, elas complementam-se, sendo a imaginação um contributo muito significativo na educação da criança e para a vida, como outra qualquer aprendizagem como salienta Best (1996: 27), “ (...) imaginação, criatividade e sensibilidade são tão importantes nas ciências como nas artes: e cognição, racionalidade e o desenvolvimento da compreensão conceptual são tão importantes nas artes como nas ciências”.

Educar terá, antes de mais, a particularidade de conceber a forma de chegar a todos e a cada um dos alunos, tendo em conta toda uma envolvimento das suas singularidades, sendo que, como tivemos oportunidade de evidenciar, a maior dificuldade na complexa educação atual será a de dispensar uma maior atenção e compreensão à singularidade que cada aluno apresenta.

4. O papel da disciplina de Educação Visual

Antes de mais, e sem intenção de esgrimir em demasia a pertinência deste estudo, convém salientar que temos vindo a assistir à necessidade do aumento dos níveis de escolarização e da sua qualidade. A qualidade requerida impõe-se perante a necessidade de educar para o mundo da perplexidade, como é reforçado e exposto do seguinte modo:

“É necessário preparar e educar as novas gerações para a incerteza. Como? Centrando o ensino e as aprendizagens no adquirido fundamental, a saber: diversificada formação cultural (as línguas, as literaturas, a história, a filosofia, as artes) combinada com uma sólida cultura científica (a matemática e as ciências)”. (Justino, 2010: 95).

Na nossa perspectiva, e neste contexto em concreto, tornou-se particularmente relevante efetuar algumas reflexões no que toca ao tipo de exploração que é reservado ao estabelecimento, das Metas Curriculares (2012), a partir do ajustamento ao programa da disciplina de Educação Visual no terceiro ciclo do Ensino Básico. Esta mudança efetuada pelo sistema educacional nesta área é fundamental, a nosso ver, por proporcionar um impulso positivo à formação académica dos alunos nesta faixa etária, com realce para os objetivos que se apresentam como “o objetivo geral (6): Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas”, em que preconiza que os alunos devam, no ponto “6.2: Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço) ”, remetendo para que a sua aplicação e desenvolvimento se efetue junto dos alunos que se encontram geralmente na faixa etária dos onze aos doze anos de idade. Ora, tendo por princípio o que este documento prescreve:

“As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.”³

Entendemos ser pertinente, no encaminhamento do nosso trabalho, conjugar a prática letiva com os conteúdos programáticos referenciados. Referimos ser de capital interesse fazer desabrochar nas aulas de Educação Visual singularidades, que se podem revelar através da expressão e dos desenhos realizados pelos alunos, com o progressivo desenvolvimento da lecionação do programa desta disciplina. A escola, deste modo, poderá dar uma formação mais completa, contemplando esta área artística, pelo que se aponta:

“A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-se nos domínios concretos da expressão Plástica e do Desenho, entendido este como uma escrita visual de

³ Metas Curriculares| Educação Visual – 2º e 3º Ciclo. (2012: 3).

uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a EDUCAÇÃO global do cidadão”. ([19__?]).⁴

Teremos de ter presente que “A Educação pela Arte vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos, visando entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da actividade simbólica, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias”. (Sousa, 2003: 83).

Segundo este autor, o nosso pensamento, sucede de representações que os nossos sentidos captam, desde o nascimento, atuando num todo.

A disciplina de Educação Visual, para além da sua contribuição fundamental em termos de desenvolvimento de potencialidades e de formação global, vai ainda ao encontro da expansão de valores e do incremento intelectual. Contribui, desta forma, para o crescimento do aluno enquanto pessoa e cidadão livre e consciente. Contudo, é necessário referir o papel do professor ao gerir o processo da construção humana que está a seu cargo. Para tal deve ser apontada, a escola como o ‘farol’ e ponto de encontro de formação e de oportunidades.

4.1. Compreender o rosto humano

O desenho do rosto humano é um conteúdo programático que se desenvolve na disciplina de Educação Visual. Neste sentido, colocamos um enfoque particular nos trabalhos elaborados a partir do desenho do rosto humano em contexto de sala de aula junto dos alunos. A centralidade deste tema relativamente a outros possíveis advém do significado e envolvência para o qual o rosto humano nos remete, contendo em si, no nosso ponto de vista, matéria essencial no que diz respeito à singularidade do aluno, frequentemente implícita nos desenhos do rosto.

A informação de que dispomos sobre o rosto é relativamente escassa, não se podendo contrapor pontos de vista alargados e mesmo divergentes, mas podem levar-nos a momentos de reflexão, na busca de conhecimento, de questionamento e de análise crítica. Por isso, do modo que se segue, iremos apresentar algumas considerações acerca do rosto humano, com a possibilidade de despertar para a complexidade que ele nos oferece.

⁴ Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Cíelo. ([19__?]).

Desde há muito que o rosto humano se nos apresenta como ambíguo, mas com um grande poder de expressão que jamais nenhuma outra parte do corpo conseguiu mostrar. É pelo seu mistério e atração que nos sentimos arrastados a admirá-lo e observá-lo em primeiro lugar, perante a presença dos restantes elementos que compõem a figura humana. O rosto funciona como sendo o expoente máximo dentro do conjunto da figura humana. Apresentando normalmente a sua nudez, concentra nele os cinco sentidos humanos, a saber: a visão, a audição, o olfato, o gosto e o tato.

Nunes (1993) apresenta-nos um estudo sobre o rosto, anotando que “Etimologicamente a palavra francesa *visage*, que aqui traduzimos por rosto, remonta ao século XI e deriva do latim *visus*, que significa aparência ou aspecto”. (Nunes, 1993: 33).

Seguindo a perspectiva de Levinas, Nunes (1993) fala-nos sobre o «Rosto e Infinito», apontando existir no rosto uma relação de exterioridade e de associação à ideia de infinito, dado que.

Continuando, Nunes (1993) desperta-nos a atenção para a profundidade que o rosto contém em si. Realça, com Levinas, que a nudez do rosto revela, na sua exterioridade, transcendência e infinito. Assim, o rosto desabrocha em si resistência, como que uma certa proibição que ao mesmo tempo impedem o outro do confronto livre.

Conforme Nunes (1993: 32-33), o *outro* centra-se no encontro do *eu* com o *outro*. O encontro de cara a cara, por ser físico, é dado como exterior. Levinas, segundo Nunes, dá-nos um rosto denso que encerra em si uma exterioridade que advém da sua interioridade, não se limitando esta interioridade à revelação exterior do rosto.

É na exterioridade e aparente «fenomenologia do rosto» (Nunes, 1993) que advém a ideia de infinito e onde reside o seu enigma. É esta realidade que se nos apresenta constante, frente aos nossos sentidos que nos intriga, questiona, faz pensar e desvendar novos pontos de vista sobre o rosto.

Nunes (1993) menciona ainda que, em Hegel, encontram-se algumas descrições relativas ao rosto, mais concretamente, no que refere ao olhar humano como sendo a «expressão da alma».

Segundo Nunes (1993), Rosenzweig faz uma descrição mais profunda do rosto relativamente a Hegel, descrevendo a configuração de dois triângulos, um dos triângulos une os olhos fazendo ângulo na boca e o outro une as orelhas fazendo ângulo

no centro da testa que invertidos e sobrepostos formam uma figura em forma de estrela, onde se insere o rosto humano «iluminado pela verdade do rosto divino» Nunes (1993).

Com Max Picard, a autora Nunes (1993) salienta que este apresenta uma reflexão sobre o rosto em si a partir de uma análise de diferentes rostos marcantes de expressões, como de risinhos, sisudos, máscaras etc. A análise destes tipos de rosto levam-no à reflexão do que seria um rosto verdadeiramente dito, e para que seria criado. Para Picard, o rosto configura um todo, formando uma imagem. Adiantando ainda que poderemos parecer o que somos através do rosto, mas não só, porque temos ainda a palavra e o gesto para revelar o interior. Através da palavra, o homem poderá superar a imagem apresenta.

Outra referência importante que Nunes (1993) relata é a Bíblia, um livro por excelência, de onde Levinas vai retirar grande parte da informação para formar o seu pensamento, dizendo-nos: “ (...) o mundo da Bíblia não é um mundo de figuras, mas de rostos. Eles estão lá de um modo total, e em relação connosco. O rosto do homem é a realidade pela qual o invisível se torna visível e se conecta connosco”. (Nunes, 1993: 37). Levinas admite por fim que o rosto pode esconder-se por detrás da sua máscara já que o eu pode manter a capacidade de mentir (Nunes, 1993: 41).

Na opinião de Nunes (1993), a percepção levinasiana do rosto contém uma parte onde se encontra o ódio e a destruição para com o próximo e outra parte em que é encontrada a marca de Deus, como que se tivesse imprimido o sinal do Eterno, impedindo a sua destruição. É com este lado da face de Deus e de sinal do Eterno que fazem com que as relações dos homens cara a cara sejam de ordem ética.

O rosto humano em Nunes (1993) não pertence ao nível do conhecimento ou mesmo da compreensão, mas ao nível da representação ética. Por isso, com Levinas, o rosto não é entendido pela exatidão da fisionomia que se nos apresenta, mas pela significação que encerra em si mesmo a forma que dele irrompe.

Continuando e ao falar-nos da nudez do rosto humano, fala-nos de uma nudez única, desprovida de qualquer outra semelhança, dizendo-nos que “A nudez do rosto, não sendo da ordem do sensível nem da ordem do perceptível, é da ordem metafísica”. (Nunes, 1993: 44). Por isso, o rosto humano está para além daquilo que se apresenta aos nossos olhos sendo «abstrato ou nu».

Será no rosto, prossegue a autora, que se apresenta a nudez e miséria. É pela miséria da pele desnudada e exposta cruelmente que se procura incessantemente «mascarar a pele do rosto» e pelo apelo ao uso e abuso de artefactos, diremos nós. É

ainda pela presença da nudez do rosto que a nudez no mundo acontece expondo-se de uma forma total ao outro.

4.1.1. As partes mais expressivas do rosto – os olhos e a boca

Dos olhos resplandecem o infinito e a expressão da pessoa, tal como se apresenta. “O rosto e os olhos, enquanto espelhos da alma, são assim os órgãos da expressão por excelência (...)”, segundo Nunes (1993: 51). Os olhos têm o papel de ver e comunicar com o «mundo multiforme» (Nunes, 1993). Para Levinas, conforme Nunes (1993:52), “ (...) a verdadeira exterioridade do rosto está no olhar suplicante (...)”. O olhar é um dos sentidos importantes a somar aos restantes sentidos que o rosto contém. Através deles podem ser transportadas mensagens carregadas de sentido.

De acordo com Nunes (1993: 58), para Rosenzweig, “ (...) todo o brilho do rosto se concentra nos olhos, ali brilha o raio eterno; mas, para ele, é a boca que exprime o brilho dos olhos: seja pela palavra pronunciada, seja pelo silêncio, o qual é para o autor uma situação onde a palavra pronunciada seria supérflua”. A boca está em sincronia com o rosto e os olhos, mas é a boca que retém a sua maior consideração. Da boca e dos lábios são emanados significados que o rosto carrega, para além de ter outras funções importantes ao homem.

Para Levinas, segundo Nunes (1993), os olhos são o órgão do rosto com maior destaque, colocando-se na situação de linguagem imploradora e interpelante impondo-se frente ao outro.

A expressão do olhar é importante como veículo de comunicação, carregando em si autoridade, compaixão, ódio, raiva, tristeza, alegria, introspeção, repreensão, amor, negação, afirmação, direção entre outras mensagens. Os olhos demonstram o reflexo e a extensão do estado de espírito e da alma com grande fidelidade, mas em determinadas situações os olhos que veem apresentam cegueira, não vendo com exatidão o que vêm.

O olhar é dirigido internamente e externamente para ver o que quer e negando-se a ver o que não quer.

A necessidade do desenvolvimento teórico do rosto teve o sentido de poder melhor responder na prática docente à orientação dos trabalhos encetados. Através da criação do desenho do rosto humano nas aulas de Educação Visual, os alunos poderão obter e ao mesmo tempo desenvolver informações relevantes na forma de perceber e de transmitir a imagem que têm interior.

4.2. A imaginação e a criatividade na Educação Visual

Esta proposta de reflexão tem o intuito de gerar uma maior rentabilização das capacidades dos alunos dentro da sala de aula e após sala de aula, resultando, tanto quanto possível, num maior desenvolvimento criativo pessoal. A este propósito Bahia (2008: 235) diz-nos que “No entanto, a criatividade é parte integrante da natureza humana, sendo histórica e teoricamente reconhecida como o maior impulso aos avanços do conhecimento”. Concordamos com o exposto pelo autor, dado que só haverá desenvolvimento e avanço no conhecimento se houver acrescento com algo de novo ao que já foi criado. Para nós, esta premissa está sempre presente, aplicando-se a todas as áreas em que o homem intervém.

Para Sternberg & Williams, (2003: 9-10), segundo (Sternberg, 1985, 1988b; Sternberg e Lubart, 1995) a criatividade necessita de equilíbrio e a aplicação de três capacidades fundamentais. Assim, temos a **capacidade sintética**, como sendo o poder de criar ideias diferentes e interessantes relativamente ao que já existe, estabelecendo-se relações entre as coisas de forma espontânea e que outros não são capazes. A **capacidade analítica**, que advém do pensamento crítico que avalia e analisa de forma a seguir as melhores ideias, testando e calculando as implicações das ideias criativas. E a **capacidade prática** que é a parte visível de todo o processo da geração da ideia criativa abstrata. A utilização da capacidade prática coloca no terreno e em concreto as ideias criativas, evidenciando deste modo a sua utilidade e levando à sua aceitação.

Para Sternberg & Williams (2003), perante o contexto educacional em que nos encontramos, deveremos pois estimular os alunos à criatividade, com o sentido de poder melhor levar a encontrar um ponto de equilíbrio entre a capacidade sintética, analítica e prática.

Sabemos que a forma de pensar da sociedade reflete-se na escola, tendendo a orientar os alunos para a conformidade. Como nos diz Sternberg & Williams (2003: 9) “Começamos a repressão da criatividade natural das crianças quando se espera que elas pintem no interior dos contornos dos seus livros de colorir”.

Teremos de combater uma certa tendência em coagir os jovens no sentido de ajuizar e criticar a sua expressão. É importante refletir na tendência repressora que se tende a manifestar, sendo necessário pensar na forma de atuar, encorajando no sentido de criar ideias inovadoras e acreditar em novas capacidades. Devemos manter uma atitude aberta, sem que se detenha ou marginalize os focos de criatividade que possam

despontar naturalmente no seio do universo escola/família. Ver e analisar em várias perspetivas o trabalho que os jovens realizam impõe-se, como uma necessidade urgente, face à mudança de mentalidades e à evolução nos procedimentos.

Sternberg & Williams (2003: 11) propõem vinte e cinco formas de desenvolver a criatividade, sugerindo do seguinte modo:

“OS PRÉ-REQUISITOS

1. Modelar a criatividade
2. Construir auto-eficácia

TÉCNICAS BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

3. Questionar suposições
4. Definir e redefinir problemas
5. Encorajar geração de ideias
6. Fomentar cruzamento de ideias/polonizar ideias

DICAS PARA O ENSINO

7. Dar tempo para o pensamento criativo
8. Instruir e validar a criatividade
9. Premiar ideias e produtos criativos

EVITAR BLOQUEIOS

10. Estimular riscos sensatos
11. Tolerar a ambiguidade
12. Permitir erros
13. Identificar e ultrapassar obstáculos

ADICIONAR TÉCNICAS COMPLEXAS

14. Ensinar a auto-responsabilidade
15. Promover a auto-regulação
16. Retardar recompensas

UTILIZAR PAPÉIS MODELO

17. Utilizar perfis de pessoas criativas
18. Estimular a colaboração criativa
19. Imaginar outros pontos de vista

EXPLORAR O AMBIENTE

20. Reconhecer a adaptação ambiental
21. Encontrar entusiasmo
22. Procurar ambientes estimulantes
23. Jogar forças

VISAR A PERSPECTIVA A LONGO PRAZO

24. Crescer criativamente
25. Converter-se à criatividade”.

A escola terá de abrir-se perante a sociedade, propondo novas perspectivas de pensar e agir rumo à inovação e à criatividade que se requer. Teremos pois de disseminar a importância de educar para um ensino onde a criatividade e a inovação estejam presentes. A abertura e a preparação de espíritos para a inovação e a criatividade poderão, assim, do nosso ponto de vista, proporcionar um terreno propício ao florescimento de singularidades cujo assunto temos vindo a focar e a dar destaque nas diferentes fases deste trabalho.

O aluno não limita o desenvolvimento da sua criatividade e da imaginação somente à experiência ou impressões vividas, de modo intrínseco, suscitando e reproduzindo traços de impressões antecedentes ligados às suas memórias. O aluno tem também a capacidade de combinar, modificar e criar novas imagens e ações, a partir de elementos das experiências que o envolvem. Nesta perspectiva, projeta-se a necessidade de inovar e criar, no sentido evolutivo, de adaptação ao futuro.

A psicologia chama imaginação ou fantasia, segundo Vygotsky (2012: 24), à “ (...) atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro (...) ”. A imaginação, como fundamento da atividade criadora, manifesta-se na vida cultural, possibilitando a criação em vários campos, fazendo-nos observar que a intervenção do homem no mundo resulta da sua criatividade e imaginação.

Na perspectiva de Vygotsky (2012: 26), “Uma das questões mais importantes da psicologia da educação é o problema da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança”.

Porém, a análise psicológica destaca uma grande complexidade à volta da forma como se organiza a criatividade, de onde surge, como se origina a combinação, como é condicionada e como se desenvolve. Aponta-se, contudo, para um desenvolvimento gradual e lento, a partir de formas elementares e simples para outras mais complexas, ligando-se à experiência acumulada. Assim, as etapas do desenvolvimento da infância são caracterizadas por expressões que lhe são pessoais, advindas da ampliação das suas experiências e da realidade dos vários elementos que a cercam. Pensamos, assim, que a imaginação do aluno será o resultado da realidade sentida e vivida por este.

A imaginação e a ação criativa estão em conexão no comportamento humano, tendo a imaginação uma função essencial e indispensável na vida.

A realidade e a fantasia fazem parte do todo, existindo uma ligação entre elas. Vygotsky (2012: 29-40) elaborou quatro formas de combinações fundamentais, que se apresentam de seguida, e que ligam a ação imaginativa à realidade.

A primeira forma refere que a criação da imaginação é produzida a partir de elementos adquiridos da realidade e extraídos de experiências acumuladas pelo homem. A abundância da experiência humana dará com certeza uma maior capacidade de imaginação.

A segunda forma expõe a ligação da fantasia com a realidade, na medida em que existem combinações fantasiosas elaboradas a partir de elementos da realidade, sendo necessário experiência ou socialização. A imaginação age como que se estivesse impulsionada por elementos da nossa envolvência. A imaginação adquire o poder de fazer com que esta seja necessária na atividade intelectual da pessoa.

A terceira forma menciona a conjuntura emocional que interfere na ligação entre a imaginação e a realidade. Os sentimentos não têm apenas manifestação corporal, mas também manifestação interior, revelando-se nos pensamentos, nas imagens e impressões. Digamos que as imagens da fantasia podem-se processar através de impressões exteriores, mostrando os sentimentos e o estado de espírito interior. Inversamente, pode-se verificar que a imaginação pode influenciar os sentimentos e levar à sua exteriorização.

A quarta forma consiste na ligação da fantasia com a realidade, dado que a construção da fantasia pode representar em si algo de facto novo, fora do conhecimento que o homem já possuiu, e, passando a existir, exercem perante o mundo a sua ação e influência.

Segundo Vygotsky (2012: 41), a trajetória do desenvolvimento da imaginação e os produtos que daí advêm estão sujeitos a uma tarefa de reconstrução, convertendo-se em produtos de imaginação, os quais tiveram origem na realidade e no modo de pensar. Sucede pois que, o sentimento e o pensamento movem a criatividade e, deste modo, os fatores «emocional e intelectual» concorrem em igual medida.

O complexo processo da imaginação, na base da atividade criativa, é responsável pelas obras artísticas, entre outros aspetos da vida quotidiana. Porém, Vygotsky (2012: 44) diz-nos que “As obras artísticas podem exercer uma influência forte na consciência social das pessoas porque possuem uma lógica interna”. Esta lógica interna é condicionada pela ligação que a obra estabelece entre o mundo interior e o mundo exterior.

A atividade na sala de aula de Educação Visual segue atentamente e estimula o processo da imaginação e da criatividade, que se vai evidenciando nos trabalhos produzidos pelos alunos, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. A esta disciplina cabe o papel em grande parte de apoiar os alunos em vivências abundantes e novas experiências para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como fatores do mundo criador.

Acerca da imaginação e da criatividade dos alunos, Vygotsky (2012: 142) realça o seguinte: “ (...) interessa salientar a particular importância do cultivo e da promoção da criatividade na idade escolar. Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa”.

O homem comporta em si, portanto, o poder da imaginação ou fantasia, tendo por base a atividade criadora, e apoiando-se na combinação de factos conhecidos. Esta valência reveste-se de grande importância e significado, já que possibilita a criação em vários campos, quer no domínio artístico, científico ou tecnológico.

Desta forma, poderemos dizer que as transformações dos pequenos ou grandes acontecimentos que o mundo comporta pertencem ao homem. A construção de algo novo é fruto da sua imaginação e da sua criação, combinando e modificando.

Assim, Vygotsky (2009: 13) acentua que “ (...) na vida que nos rodeia quotidianamente existem todas as premissas necessárias à criação, e tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja, de novidade tem a sua origem no processo criador do ser humano”.

O processo criador inerente ao homem e às várias fases da sua vida é já contido visível desde cedo e bem perceptível nas brincadeiras e na capacidade criativa que as crianças manifestam, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento intelectual. Fica evidente que a imaginação da pessoa é criada não do nada, mas a partir de elementos construídos através da vivência e experiência a partir de dados da vida real.

Comprovado está, que as maiores invenções fizeram-se quase sempre a partir da acumulação de experiências vividas.

Poderemos pois concordar com Vygotsky (2009) que a imaginação criadora do ser humano é tanto mais rica quanto maior for a riqueza da sua experiência passada, podendo ainda partir de produtos preparados pela fantasia e de fenómenos complexos da realidade, criando novas combinações a partir de experiências assimiladas.

Acrescenta ainda Vygotsky (2009) acerca da imaginação, que à medida que a criança cresce, desenvolve-se também a imaginação, alcançando a maturidade na idade

adulta. Será importante frisar que “ (...) os frutos da verdadeira imaginação criadora em todas as esferas da actividade de criação são pertença apenas da fantasia já madura”. (Vigotsky, 2009: 38).

As crianças, desde cedo, podem efetivamente anunciar alguns indícios de genialidade na imaginação criativa e isto comprova-se através da biografia de alguns vultos destacados, essencialmente no mundo das artes. Será nomeadamente nas artes plásticas que curiosamente se revelará mais tarde a imaginação criadora, exemplos apurados de idades apontam para os oito, dez, doze, treze e quinze anos de idade.

Nesta altura, poderemos proferir que será da maior importância o estímulo e o desenvolvimento da imaginação das crianças na escola através das artes plásticas. Mais do que nunca, é requerido ao homem comum colocar em prática a capacidade de imaginação criadora na resolução de problemas.

Aqui, poderíamos anotar, como diz Lyotard (1987: 55), que “A linguagem é o objeto de uma ideia”. Identicamente, dizemos nós, e enquanto outra forma de expressar o pensamento, que «o desenho é o objeto de uma ideia», por traduzir de outro modo o que cada pessoa pensa.

4.3. O meio circundante ao processo educativo

É o momento de referir contribuições marcantes no crescimento educacional do aluno. A componente valorativa do saber, na prática do ensino, pode marcar positivamente esse crescimento.

No sistema de ensino, os alunos acarretam singularidades que os distinguem como seres diferentes uns dos outros na sala de aula, na escola e na sociedade. O ensino das disciplinas de índole artística apresenta, essencialmente, um caráter mais prático relativamente a outras disciplinas, levando a entender e a conhecer melhor, na perspectiva do professor, os saberes que cada aluno apresenta, através da multidisciplinaridade de conexões, que o aluno é capaz de gerir e expor ao mundo a sua interioridade em factos concretos. A expressão teórica e prática complementam-se, não se dissociam. Pode cada uma delas apresentar-se como uma forma de pensar e comunicar melhor e mais apropriada a cada ser.

Observar com cuidado e compreender os detalhes da expressão do aluno é necessário e importante, porque cada aluno é diferente do outro, por vezes em pormenores, mas que podem fazer toda a diferença rumo à criatividade e à inovação.

Morais e Azevedo (2008: 167) referem “ (...) a importância actual da presença da criatividade no *currículum*, da sua promoção no contexto escolar e de como o professor pode ser essencial na operacionalização desse objetivo”.

O processamento dinâmico na aprendizagem dos alunos, com recurso ao pensamento crítico e reflexivo, tem implícita relação com a elaboração dos seus trabalhos, levando ao ato criativo. A prática de ensino mostra-nos que a maior parte dos alunos interessa-se por abordar, nas aulas de Educação Visual, as vivências e as realidades do seu quotidiano, que apresenta na sua atividade ao explorar o saber-fazer na sala de aula. Richter (2008: 51) diz-nos que, em contexto de sala de aula, “O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal”.

A visão aguda do professor e a tolerância e o respeito dos seus pares são essenciais, perante as diferenças que despontam nos alunos. Não devem ser retraídas, nem inibidas as tendências inovadoras, mas trabalhadas com o sentido de apoio ao estímulo e ao encorajamento da expressão livre do aluno (Richter, 2008).

Poderemos pois, fazer trabalhar individualmente ou agrupar os alunos para que estes se manifestem de acordo com as suas especificidades individuais. Como aponta Richter, (2008: 45) “ (...) os (as) alunos (as) são levados a descobrir a si próprios (as) e a encontrar expressão para seus próprios sentimentos e a sua própria identidade cultural”.

Parte II – Trabalho empírico

A ação do estudo desenvolvido decorreu na Escola Didáxis - Cooperativa de Ensino de S. Cosme do Vale, numa turma do 7º ano de escolaridade. Contámos com uma Escola com espaços e materiais diversos que nos permitiram satisfazer plenamente os objetivos deste nosso estudo. O cuidado diário com o espaço de sala de aulas e envolvente mostrou-se zelado, acolhedor e ajustado. Os materiais estavam prontamente colocados à disposição das necessidades.

Tivemos em consideração o horizonte pretendido, ao caminhar com a envolvência e a complexidade ajustado ao ano de escolaridade. Nesta perspetiva, os objetivos consistiram em valorizar a singularidade dos alunos como fator de criatividade, inovação e desenvolvimento da sociedade; fomentar a singularidade dos alunos, tornando-os empreendedores de saberes particulares, críticos e reflexivos; desenvolver e validar estratégias pedagógicas que valorizem e fomentem a singularidade dos alunos.

Lembramo-nos, a propósito, de referir as palavras de Lyotard (1987: 104): “E assim se descreve uma tarefa decisiva: tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexos, que excedem o que a humanidade procura. Essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo (...)”.

É necessária ainda a preparação para a aceitação das diferenças existentes entre os alunos, pelo que se impõe na prática letiva ter em conta o seguinte princípio:

“O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem se ter em conta a diversidade dos talentos individuais”. (Unesco, 1996: 54-55).

Trabalhar com os adolescentes, tornou-se um desafio. Antunes (2005: 16) refere que existem “janela das oportunidades“. Este autor expõe o estudo encetado por neurobiólogos, no qual as inteligências da pessoa manifestam as suas janelas de oportunidade em diferentes idades. O cérebro humano em desenvolvimento desde a nascença é ativado pelas fibras nervosas, tendo estas a necessidade de serem construídas. A contribuição para esta edificação encontra-se nos desafios e nos estímulos a que o ser humano é submetido durante certos períodos do seu desenvolvimento. Foi demonstrado

já, que os dois hemisférios do cérebro de um recém-nascido ainda não se especializaram, o que acontecerá lentamente até aos 5 anos e rapidamente até aos dezasseis anos, mas de forma desigual, tanto em termos dos hemisférios como nas diferentes inteligências da pessoa. O fechamento de janelas, não impede, contudo, a aprendizagem, mas apenas uma dificuldade maior em aprender e que se manifesta somente após os 72 anos.

Serviu este campo de ação como um vasto palco de possibilidades de desenvolvimento intrínseco dos alunos, encontrando-se os mesmos num período favorável ao seu desenvolvimento e de estímulo do cérebro. Contribuíram para este fim os desafios e incentivos a que foram submetidos os alunos no decurso das propostas realizadas.

Como explica Antunes (2005:17), “A ideia da janela é positiva, pois, se ela está “escancarada”, temos um grande momento para o seu estímulo, se está parcialmente fechada, o estímulo é válido, mas a aprendizagem será um pouco mais difícil”.

Aproveitando este período de abertura, e nesta fase de desenvolvimento tão importante na vida dos adolescentes, foram explorados temas e incorporadas formas de trabalhar de acordo com as possibilidades intelectuais, as “inteligências múltiplas” de que os alunos dispunham referidas por Antunes (2005). Os estímulos adequados são importantes na educação, na medida em que podem fazer disparar o fascínio por determinadas áreas na fase de desenvolvimento dos alunos. Intervém neste processo aquilo que interfere pessoalmente na perceção, nas manifestações intrapessoal e interpessoal, podendo este sistema complexo ser comunicado através de expressões de sentimentos em momento das suas vidas.

A inteligência está presente nas pessoas, portanto, deve integrar todas as áreas do conhecimento, incluindo as artes, naquilo em que elas se interligam e completam.

“ (...) uma certa habilidade para o desenho constitui um contributo valioso, indispensável até para certas matérias do currículo, tais como carpintaria e trabalhos em madeira, geometria elementar, ciência elementar, e mais particularmente ciências naturais, biologia e mecânica, geografia e história. Em relação a estas disciplinas o desenho é útil não apenas como meio de registar o que se vê – e de, nesta operação, desenvolver no aluno a faculdade de observar os pormenores com exatidão”. (Read, 2007: 258).

Para que a desenvoltura nesta ou noutra área se faça notar, é necessário intervir de forma positiva nos momentos mais adequados. Neste sentido, as artes, e concretamente a Educação Visual, poderão contribuir para o encaminhamento e orientação no processo

educativo, intervindo com os estímulos que encontre adequados a cada etapa do crescimento intelectual do aluno. Não falamos aqui somente do trabalho dirigido a alunos prodigiosos, mas também do encaminhamento e encorajamento de alunos com destino a uma vida comum, com representações nas diversas cenas da vida real.

Na conceção moderna de educar, o professor deverá ser um dos colaboradores na construção do conhecimento e na consciencialização da importância do ambiente social para o qual se prepara o aluno, ajudando-o a desenvolver as capacidades.

“ (...) o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos propostos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências dos seus alunos e os leve a tornarem-se aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar “produtos” válidos para o seu tempo e a sua cultura”. (Antunes, 2004: 86).

A escola é, em grande parte, uma das principais entidades encarregue pela sociedade, da educação do homem. A ela cabe-lhe a responsabilidade de educar da forma mais completa ao integrar a área artística entre outras, tendo em vista responder às necessidades da sociedade.

“ (...) pensamos na ciência como o protótipo de todo o conhecimento, em vez de a encararmos como uma forma poderosa de compreender que precisa de ser complementada por perspectivas artísticas e humanísticas e talvez espirituais”. (Gardner, 2008: 27-28).

Na conjuntura atual e através da enorme utilização do mundo visual em quantidades nunca antes igualáveis, a disciplina de Educação Visual poderá oferecer as suas potencialidades de modo a responder a necessidades específicas neste campo, à sociedade futura.

1. Caraterização do campo de intervenção pedagógica

1.1. Caraterização da Escola/meio

A ação do estudo desenvolvido decorreu na Escola Didáxis - Cooperativa de Vale S. Cosme, situada no Concelho de Vila Nova de Famalicão. A Escola entrou em funcionamento no ano letivo de 1987/1988 de forma a superar as carências identificadas

na zona, ao nível do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Pode ser observada a sua localização no mapa da Imagem 1.



Imagem 1. Mapa do Concelho de Vila Nova de Famalicão.

O Concelho de Vila Nova de Famalicão faz fronteira com os concelhos do Porto, Braga, Guimarães, Vila do Conde, Póvoa de Varzim e Barcelos, com cerca de 134mil habitantes e uma área de 201,7 km².

A população ativa deste Concelho desenvolve a sua atividade económica, predominantemente, na área das indústrias transformadoras (cerca de 52,8%), no comércio, hotelaria e restauração (16,6%), na administração pública, saúde e outros 9,2%, e nas atividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas 7,3%, entre outras atividades de menor evidência. A taxa de desemprego situa-se nos 15,5%.⁵

Os recursos culturais e ambientais que envolvem a Escola são diversos, todos situados em Vila Nova de Famalicão: Casa de Camilo – Museu e Centro de Estudos; Museu da Indústria Têxtil da Bacia do Ave; Museu Bernardino Machado; Igrejas românicas de Arnoso ST^a Eulália e de Antas; Museu de Arqueologia; Museu da Guerra Colonial; Museu dos Caminhos de Ferro de Lousado; Museu de Arte Sacra; Biblioteca Municipal de Vila Nova de Famalicão; Polo da biblioteca Municipal em Riba de Ave,

⁵ Fonte: <http://where-to-invest-in-portugal.com>

Arquivo Municipal; Casa da Juventude; Casa das Artes; Fundação Cupertino Miranda; e Parque da Devesa.

Esta Escola insere-se no setor do Ensino Particular e Cooperativo do Sistema Educativo, oferecendo um ensino gratuito, uma vez que os custos são suportados pelo Estado, de acordo com o “Contrato de Associação”.

Enquadra-se nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo português, fazendo parte integrante da rede escolar, e adotando planos curriculares e conteúdos programáticos iguais ao ensino estatal. Esta escola tem autonomia pedagógica por tempo indeterminado para o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo sido estabelecido no Contrato de Associação.

O procedimento pedagógico é essencialmente orientado para a transdisciplinaridade e inspira-se em princípios educativos que privilegiam o ser humano em todas as suas dimensões favorecendo, assim, a integração social e o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos.

Tem como missão essencial dotar cada um dos alunos de competências e conhecimentos, por forma a desenvolver as suas capacidades para a integração plena na sociedade, cooperando nas diferentes áreas.

Pretende ainda fomentar a educação e formação escolar não superior em diversas áreas previstas no Sistema Educativo e noutros sistemas de formação e qualificação.

Possui as instalações escolares adequadas para a oferta de percursos de formação escolar diversificados, propondo, para além do ensino básico, cursos de educação e formação, cursos profissionais e cursos científico-humanísticos. Os projetos que a Escola perfilha são variados. Garante, ainda, protocolos e parcerias com várias empresas que visam desenvolver a articulação entre a Escola e o tecido empresarial.

Dispõe de atividades de reforço e enriquecimento curricular com caráter facultativo, que incidem nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, que interligam a Escola e o meio envolvente.

Destacam-se como áreas de intervenção prioritária, o processo de ensino-aprendizagem, cidadania e disciplina.

Esta Escola mostra estar atenta, sensível e vigilante na conduta dos seus alunos, tendo em conta o seu meio envolvente (famílias, comunidade, instituições de caráter cultural e religioso etc.) os quais concorrem e influenciam grandemente para a educação destes alunos.

A Escola funciona em regime diurno e, em 2013-2014, tinha 1879 alunos distribuídos por 77 turmas do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. 43,2% dos alunos beneficiam de escalão da Ação Social Escolar, sendo 16,8% relativas ao escalão A e 26,4% ao escalão B.⁶

Os resultados quantitativos serão obviamente importantes para esta instituição educativa, mas não menos importante são os objetivos em que trabalha para manter uma boa formação ética, para a sã convivência dos alunos e a sua participação construtiva na sociedade.

1. 2. Caraterização da turma de estágio

A turma de estágio, que serviu à realização deste estudo, pertence ao sétimo ano de escolaridade e é composta por 30 alunos, dos quais, 16 são do género masculino e 14 pertencem ao género feminino. A sua comparação permite-nos ilações interessantes.

As suas idades são compreendidas entre os doze e os catorze anos, sendo que 80% têm doze anos, 10% têm treze anos e 10% têm catorze anos.

Os alunos proveem de doze freguesias de São Cosme do Vale vizinhas da escola.

As profissões desejadas são variadas, tais como: futebolista, educadora, veterinária, médico, estilista, modelo, cabeleireira/esteticista, professor, agricultor, serralheiro e cozinheiros, sendo que alguns (cinco alunos) não sabem ainda o que querem ser. O Gráfico I mostra as profissões que os alunos esperam alcançar.

⁶ Fonte: “Projeto Educativo da Escola”.

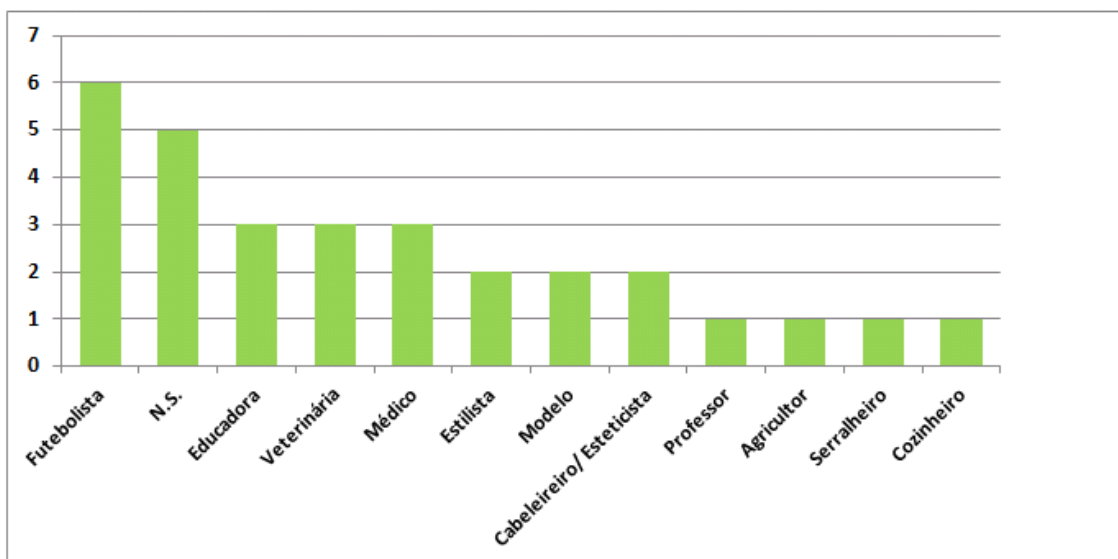


Gráfico 1. Profissões desejadas pelos alunos.

Os meios de informação, comunicação e de tecnologia têm uma boa utilização pelos alunos da turma, já que 100% têm computador, 90% têm internet, 93,3% têm telemóveis, 50% têm televisão no quarto, 80% têm consola e similares e 66,7% têm acesso à TV Cabo.

Contrastando com a descrição efetuada anteriormente, metade da turma apresenta uma situação real de carência económica, dado que 16,7% dos alunos da turma obtiveram escalão A e 33,3% obtiveram escalão B. Apresentaram, de um modo geral, carência de materiais didáticos de qualidade regular e em quantidade suficiente para o desenvolvimento das aulas, colmatando-se este problema com o recurso à partilha de materiais através da solidariedade de alguns alunos.

Tiveram ajuda nos TPC (trabalho para casa) 73,3% alunos, dos quais, 46,7% usufruíram de acompanhamento no contexto familiar e 26,7% tiveram ajuda exterior ao contexto familiar.

Alguns alunos da turma usufruíram de medidas de promoção ao sucesso escolar que a escola ofereceu, tais como: Aulas de Recuperação, Aulas de Tutoria, Sala de Estudo, Pedagogia Diferenciada, Coadjuvação na sala de aula, Apoio Individualizado e DPO - Departamento de Psicologia e Orientação.

Relativamente ao aproveitamento dos alunos da turma no ano transato, 6,7% apresentaram uma retenção no sexto ano e 3,3% uma retenção no sétimo ano. Durante o ano letivo anterior beneficiaram de Planos de Apoio Pedagógico 43,3% dos alunos. Realça-se como pontos fortes dos alunos da turma, e como uma mais-valia, o terem

demonstrado ser, de um modo geral, alunos educados, cumpridores e com sentido de união e de entreatajuda.

Os alunos manifestaram ter princípios éticos e valores bem interiorizados. Sendo de um modo geral afetuosos e felizes, demonstravam um crescimento harmonioso e uma boa formação integral. Para este desenvolvimento contribuiu grandemente a escola através dos seus educadores, as suas famílias e a sociedade em geral.

Estes discentes revelaram necessidades de compreensão, prestação de apoio e atenção de forma individualizada muito cuidada, tendo em vista o seu sucesso e integração na sociedade produtiva.

2. Modelo Pedagógico implementado

O cuidado foi constante de modo a que os alunos expressassem a sua singularidade no desenvolvimento do percurso efetuado, para que fossem eles próprios, agindo de forma natural e de acordo com a diversidade dos vários tipos de personalidades que se foram revelando na sala de aula.

Favorecemos um ambiente acolhedor na sala de aula, deixando que a expressão de cada aluno fluísse, sem se fazer comentários, bem como favorecendo a exteriorização por parte do aluno do que se ia passando na sua alma. Para que isso se proporcionasse, foi necessária uma atuação pedagógica serena, guiando-se o aluno de forma a dar ao longo do tempo, progressivamente e espontaneamente, o seu melhor.

2.1. Princípios orientadores

A prática letiva revestiu-se de uma proposta pedagógica ajustada à lecionação dos conteúdos programáticos da disciplina. Apresenta-se, de seguida, a descrição da forma como decorreram as aprendizagens efetuadas pelos alunos, que teve como principal base a realidade do contexto escolar dos mesmos.

Atendeu-se às idades, compreendidas entre os 12 e os 14 anos pois, como nos refere Vygotsky (2009:101), ” (...) [nos] deparamos com a imagem plástica que apreende e reflete a forma do objecto representado”.

Para tal, estivemos atentos ao que indicam alguns autores, nomeadamente Read (2007), acerca da atenuação do gosto pelo desenho que se inicia por volta das idades dos alunos com que trabalhamos.

O estágio de desenvolvimento, de imaginação e de poder criativo, de observação e análise bem como de reflexão dos alunos com que trabalhamos, refletiu-se na sequência de desenhos que cada um realizou ao longo do nosso trabalho exploratório. Diríamos, até, que os desenhos realizados forneceram-nos indicadores acerca do progresso, quer artístico quer intelectual, quer mesmo de poder crítico dos alunos.

Refletimos sobre os conteúdos a abordar em cada aula, de acordo com o número de alunos que a turma dispunha, o ritmo de aprendizagem, as idades, os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, o comportamento e o contexto sociocultural e económico dos alunos.

Foram elaborados materiais pedagógicos ajustados aos conteúdos programáticos a desenvolver na presente turma. Estes materiais consistiram fundamentalmente em fichas informativas, acetatos, exemplares ilustrativos em suporte de papel, vários Powerpoint, livros, imagens selecionadas e artefactos tais como a figura humana articulada, exemplares de candeeiros e outros exemplares. A panóplia de materiais preparados ajudou na realização dos trabalhos que foram solicitados aos alunos no decurso das aulas. Recorreu-se ainda à pesquisa de livros didáticos de algumas editoras de referência, acabando por ser mais utilizado o livro adotado na disciplina de Graça, Forjaz, Barriga & Ferreira (2005) e o livro de Barber (2002) referente aos cânones da construção do rosto humano.

Avançou-se com um crescente grau de exigência, e ao ritmo dos alunos da turma, indo ao encontro das metas curriculares da disciplina, definidas para o Ensino Básico.

As tarefas, de um modo geral, consistiram na criação de esboços e desenhos, ilustrações, medição, traçagem, corte, colagens, ampliação de desenhos, transposições de imagens, identificação e apresentação dos trabalhos.

O desenvolvimento das aulas pautou-se pelo equilíbrio e o ajuste às várias situações. Antes de passar ao desenvolvimento de novas propostas de trabalho, aos alunos mais céleres foram-lhes propostas atividades de enriquecimento, e os alunos que evidenciaram mais dificuldades foram apoiados com explicações mais detalhadas.

Foram proporcionadas práticas exemplificativas de cada uma das propostas de trabalho fazendo uso da repetição quando necessário e do recurso à reflexão em conjunto com os alunos.

Dialogou-se com a turma sobre a falta de pontualidade, a assiduidade, a prática da solidariedade, e a atitude e comportamento demonstrados. A relação de saberes foi

considerada fundamental e tendente à expansão de conhecimentos e competências, interiorização de valores e de conduta ética.

2.2. O contexto letivo

As aulas desenvolveram-se em blocos de cem minutos sequenciais, semanalmente, e aos primeiros tempos da manhã de segunda-feira, tendo a orientadora de estágio acompanhado e supervisionado todo o processo formativo.

A relação que se estabeleceu entre alunos e docente foi assente com base no respeito mútuo e afetividade, que concorreram para um bom ambiente.

No universo das aprendizagens realizadas pelos alunos, destacamos, de entre os trabalhos desenvolvidos, os desenhos relativos à representação do rosto humano, encaminhando-nos para novas experiências, como reflexo dos sentimentos e da estruturação do pensamento. Deste modo, os alunos foram orientados para a exercitação da linguagem intrínseca à expressão plástica, como é referido pelo ajustamento do programa de Educação Visual do 3º Ciclo:

“ (...) o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa”.

Importante neste processo, e que contribuiu para o despertar do ir mais além, foi a leitura em sala de aula no âmbito do projeto “Ler por Prazer”, que referiu o campo das artes plásticas. Todos os livros que leram versaram precisamente estes temas.

A partir daí, e após algum tempo no decurso do ano letivo, já com algum desenvolvimento dos alunos, propusemos o desenho do rosto cubista.

A presença na sala de aula do artista plástico - Nuno Mendanha despertou ainda mais a atenção dos alunos para o desenho do rosto, porque o artista dialogou acerca da importância de transmitir e mostrar o que sentiam através de simples traços.

O artista mobilizou os presentes através do diálogo que encetou e pelos esboços do rosto efetuado em gestos simples no quadro. Ao mesmo tempo que estabelecia pontos de conhecimento que os alunos já demonstravam do rosto.

Para colocar em prática a tarefa de desenhar o rosto cubista, facultámos aos alunos uma breve informação sobre o movimento do cubismo, que incidiu na origem na obra de Paul Cézanne, e teve como principais fundadores Pablo Picasso, Georges Braque e outros artistas que exploraram uma nova forma de pintura ao procurarem representar várias faces da mesma figura num só plano. Explicamos ainda, que este movimento artístico se expandiu para a literatura e a poesia pela influência de escritores como Guillaume Apollinaire, John dos Passos e Vladimir Maiakovski.

Foram apresentadas aos discentes explicações e feita a exemplificação da elaboração do rosto humano e do rosto cubista, mostrando ainda imagens e desenhos de outros alunos. Relembramos as técnicas da representação da sombra, e a técnica de pintura bem como outros pequenos detalhes de elaboração.

Não deixamos de incentivar e apelar à criatividade e à imaginação de cada um dos alunos, como necessário à tarefa de desenhar o “Rosto Humano” e, em particular, o “Rosto Cubista”, aos quais, os alunos aderiram desenvolvendo as propostas com o respetivo auxílio por mim efetuado, e que se apresentam no Anexo VIII, Imagens 19 a 48.

2.3. Intervenção educativa/prática desenvolvida

A primeira proposta da nossa intervenção na sala de aula foi o “**Desenho de Observação**” que consistiu na realização do desenho de observação direta, por cada aluno, de um objeto simples (limão).

Foi requerida aos alunos a tarefa de análise e de observação com rigor e pormenor, desse objeto, na representação com o detalhe de tudo o que se apresentava aos seus sentidos.

A observação centrou-se quanto à forma do objeto, textura, sombra própria e projetada do objeto em análise. Todos os alunos conseguiram realizar a tarefa proposta.

Foram explicados os pormenores de elaboração do desenho quanto à observação e exemplificadas as técnicas de representação de sombra própria e projetada, bem como do uso adequado dos lápis a utilizar no desenho de observação. Fez-se ainda a apresentação de um Powerpoint, acrescentando informação técnica e conhecimento ao desenho de observação. Os materiais/utensílios utilizados foram o papel de cavalete, régua, esquadro, borracha, lápis e limões.

No decurso da proposta de trabalho sobre o “Desenho de Observação” poderemos observar na Imagem 2 a turma no ato de desenhar, a observação de pormenor de um aluno e um desenho realizado na turma.

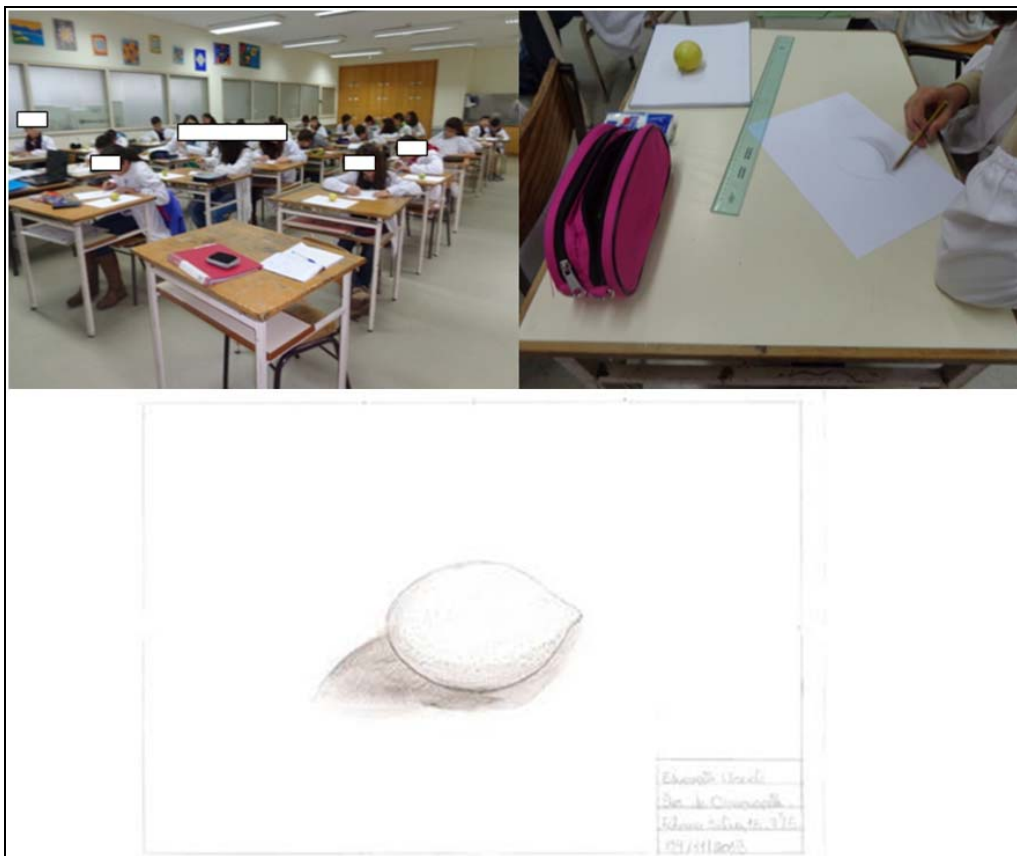


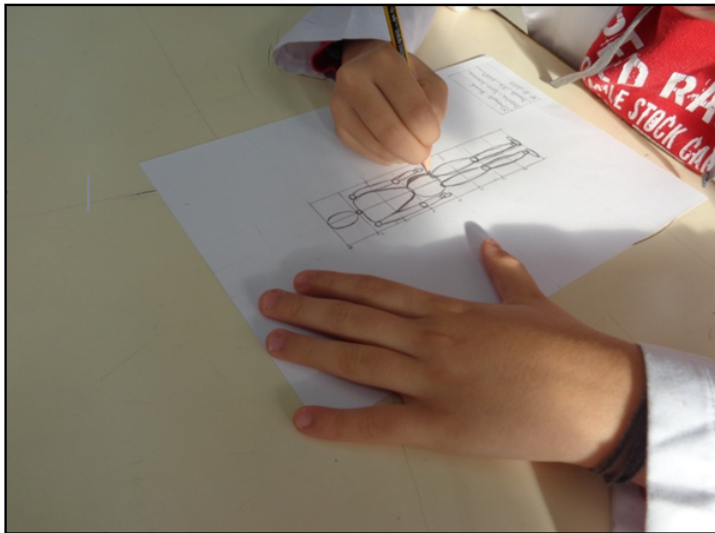
Imagem 2. “Desenho de Observação”.

A segunda proposta de trabalho, na sala de aula, consistiu na representação da “**Figura Humana**” de acordo com os seus cânones, recorrendo-se novamente ao poder de observação e de análise detalhada de imagem que constava de uma Ficha de informação Anexo IV.

Para a elaboração deste desenho, foram dadas explicações das proporções adequadas à construção da figura humana, para orientação dos alunos, de acordo com os cânones estabelecidos. Fez-se ainda a apresentação de um Powerpoint acerca das proporções do corpo humano e da sua relação com a ergonomia e a antropometria.

Os materiais/utensílios utilizados foram papel de cavalinho, régua, esquadro, borracha e lápis. Foi utilizada uma aula nesta proposta de trabalho.

Na Imagem 3 que se segue, pode ser observado um aluno no ato de desenhar a figura humana pedida.



Edição Versão
Desenho Equas Humano
Miguel - 24 - 25
44/44/2013

Imagem 3. Desenho da “Figura Humana”.

A terceira proposta da sala de aula baseou-se no desenho sobre a representação do **“Rosto Humano de frente e de perfil”**. Os alunos tiveram a indicação para realizar o desenho do “Rosto Humano visto de frente e de perfil”, tendo por mera orientação os cânones estabelecidos, com as respectivas sombras, através da observação de uma imagem fornecida na Ficha informativa Anexo V.

Em primeiro lugar, foram apresentadas explicações orais e esquemáticas para a elaboração de uma grelha. Seguidamente, os alunos elaboraram nessa grelha o desenho de um rosto humano de frente e de perfil, segundo a percepção, poder de observação e de análise individual de cada um, e a partir da observação direta das imagens do rosto e elementos deste, retiradas do livro (Modesto, Alves & Ferrand, 2013: 92).

Mostraram-se imagens e fez-se a apresentação de um Powerpoint acerca do rosto humano visto de frente e de perfil. Dialogou-se, ainda, acerca da importância da representação do rosto humano. Os materiais/utensílios utilizados foram papel de cavalete, régua, esquadro, borracha e lápis.

Todos os alunos desenvolveram esta tarefa, construindo com traços individuais o rosto humano, e marcando a sua própria forma de ver pensar e fazer, acrescentando por vezes pormenores pessoais ao desenho do rosto de frente e de perfil.

Foram utilizadas duas aulas nesta proposta de trabalho, ilustradas na Imagem 4 e no Anexo V da Ficha informativa – desenho do “Rosto Humano”.

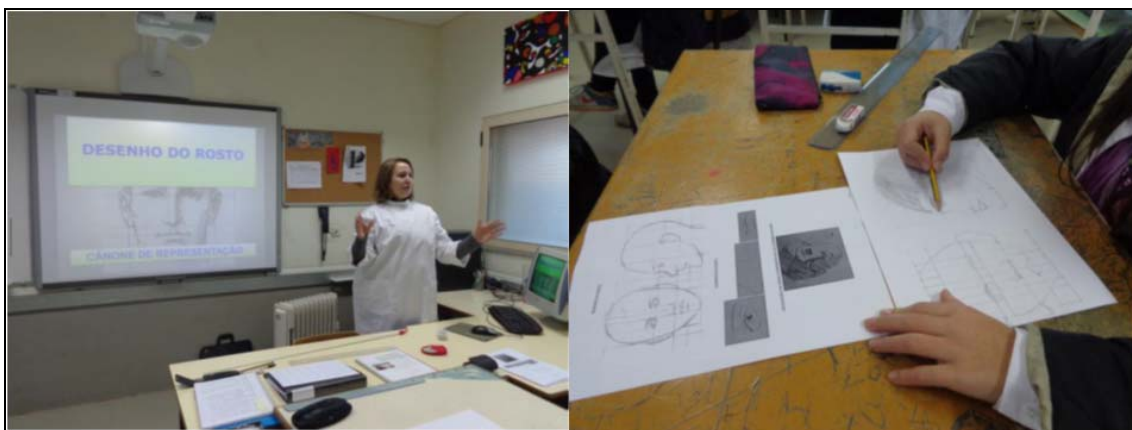


Imagem 4. Desenho do “Rosto Humano de frente e de perfil”.

A quarta proposta da sala de aula constou da atividade sobre o “**Design e o Estilismo**”.

Foram construídos dois candeeiros de teto na sala da aula, com a participação de todos os alunos. A parte elétrica foi executada por mim.

Os materiais/utensílios utilizados na elaboração dos dois candeeiros foram: papel de cavalinho, cola, cartão reutilizado, régua, esquadro, borracha e lápis. Envolveu a geometria, dobragem, corte e colagem.

Dialogou-se com os alunos acerca da “Escola de Bauhaus”, da importância do *design*, assim como da ergonomia e da antropometria, já referidas antes na representação da figura humana, fazendo-se a conexão de conhecimentos. Fez-se a exemplificação das tarefas a realizar e apresentou-se um Powerpoint e imagens do livro adotado (Graça et al., 2005).

Cada um dos alunos elaborou duas peças, uma peça com desenhos criativos para o primeiro candeeiro e outra peça em forma de flor para o segundo candeeiro, conseguindo realizar a tarefa de trabalho proposto, de que resultaram dois candeeiros.

Os alunos conseguiram construir, sem ajuda, outros candeeiros, os quais serviram de adorno na sala de convívio da turma na festa de Natal.

Para esta proposta de trabalho foram utilizadas duas aulas (200 minutos). Os trabalhos desenvolvidos podem ser observados nas Imagens 5 e 6.

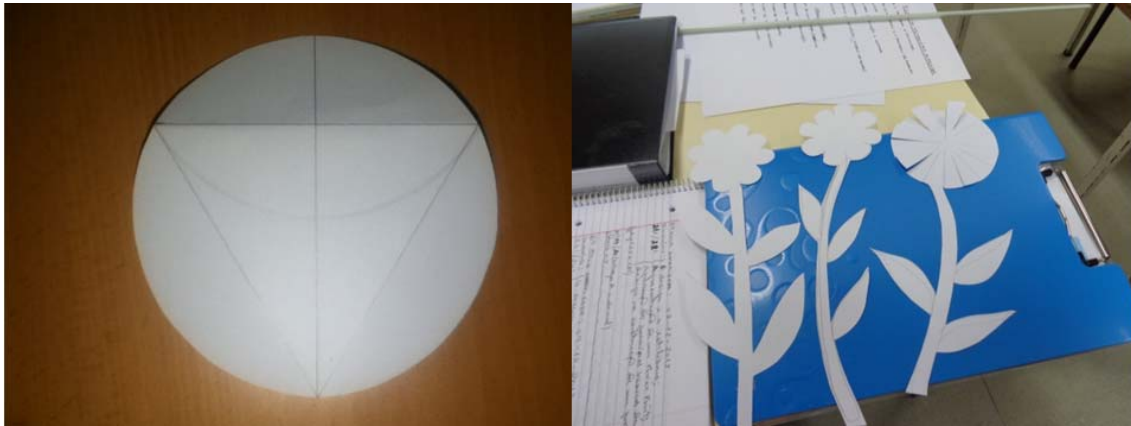


Imagem 5. Desenho de peças para a construção de candeeiros.



Imagem 6. Trabalhos de “Design e Estilismo”.

A quinta proposta da sala de aula relacionou-se com a **“Geometria - planificação de um sólido”** em que todos os alunos realizaram a planificação de um sólido geométrico, resultando na construção de um cubo/caixa.

Procedemos à exemplificação da planificação do cubo através da apresentação de um exemplar, uma grelha geométrica que consta da Ficha informativa Anexo VI e um Powerpoint. Os materiais/utensílios utilizados foram a cartolina preta, restos de outras cartolinas, cola, régua, esquadro, borracha e lápis. Fizeram parte da aprendizagem: a geometria, a medição, o corte, o meio corte, a colagem, a dobragem e o exercício de criatividade na elaboração de desenhos para a decoração do cubo.

Nesta construção, os alunos puderam dar a versão de caixa ao cubo (ver Imagem 7).



Imagem 7. Geometria: “Planificação de um Sólido Geométrico”.

A sexta proposta de trabalho na sala de aula compreendeu a realização do desenho do **“Rosto Cubista”**, tendo sido exposto aos alunos o que se pretendia com a elaboração desta proposta. A presença do artista plástico Nuno Mendanha despoletou interesse e motivação pelo assunto da aula, tendo provocado impacto positivo na reação dos alunos. Dialogou-se sobre o movimento cubista e os seus precursores, mostrando-se imagens e livros e ainda se fez apresentação de um Powerpoint.

Os alunos obtiveram, ainda, informação para os detalhes a utilizar no desenho, tais como: material, zonas de luz/sombra, cores de aguarela e guache, técnicas e imagens representativas do **“Movimento artístico-Cubismo”**, que constam da Ficha informativa (Anexo VII).

Os alunos recorreram ao desenho do rosto elaborado anteriormente, e aos conhecimentos que cada um detinha e, dando largas à imaginação, criaram o rosto

cubista, de forma livre, interpretando individualmente o rosto humano segundo a representação cubista, procedendo de seguida à sua elaboração e pintura, e tendo por recurso a geometrização/esquemática das formas, que pareceram partidas em pedaços.

Os materiais/utensílios utilizados foram o papel de cavalinho, papel vegetal, cartolina, acrílico, cola, lápis de aguarela, guache, pincéis, tesoura, régua, borracha e lápis.

Após o procedimento da interpretação individual do desenho do rosto cubista, os alunos pintaram, cortaram e colaram seguidamente em acetato e finalmente em cartolina o rosto cubista, concluindo com a sua assinatura.

Foram utilizadas quatro aulas (200 minutos) nesta proposta de trabalho. Podem ser observados alguns momentos da aula na realização deste desenho na Imagem 8.



Imagem 8. Desenho do “Rosto Cubista”.

A sétima proposta da sala de aula teve a ver com o desenvolvimento da “**Geometria no Plano**” em que cada um dos alunos realizou na sala de aula os trabalhos da geometria no plano, como estrelas de várias pontas; óvulo; oval; espirais: bicêntrica, tricêntrica e quadricêntrica; arcos: romano, abatido e contracurvado; divisão

de ângulos e escalas: $1/1$; $2/1$; $1/2$. Para a concretização destes conteúdos programáticos foram necessárias várias aulas, tendo-se procedido à exemplificação no quadro de parede e em papel de cavalinho, e ainda mostrados vários Powerpoint.

Os materiais/utensílios utilizados foram a régua, o esquadro, o compasso, o transferidor, a borracha e o lápis, tendo sido envolvidas na aprendizagem a geometria e a medição. Esta atividade decorreu durante três aulas (300 minutos) e encontra-se ilustrada na Imagem 9.

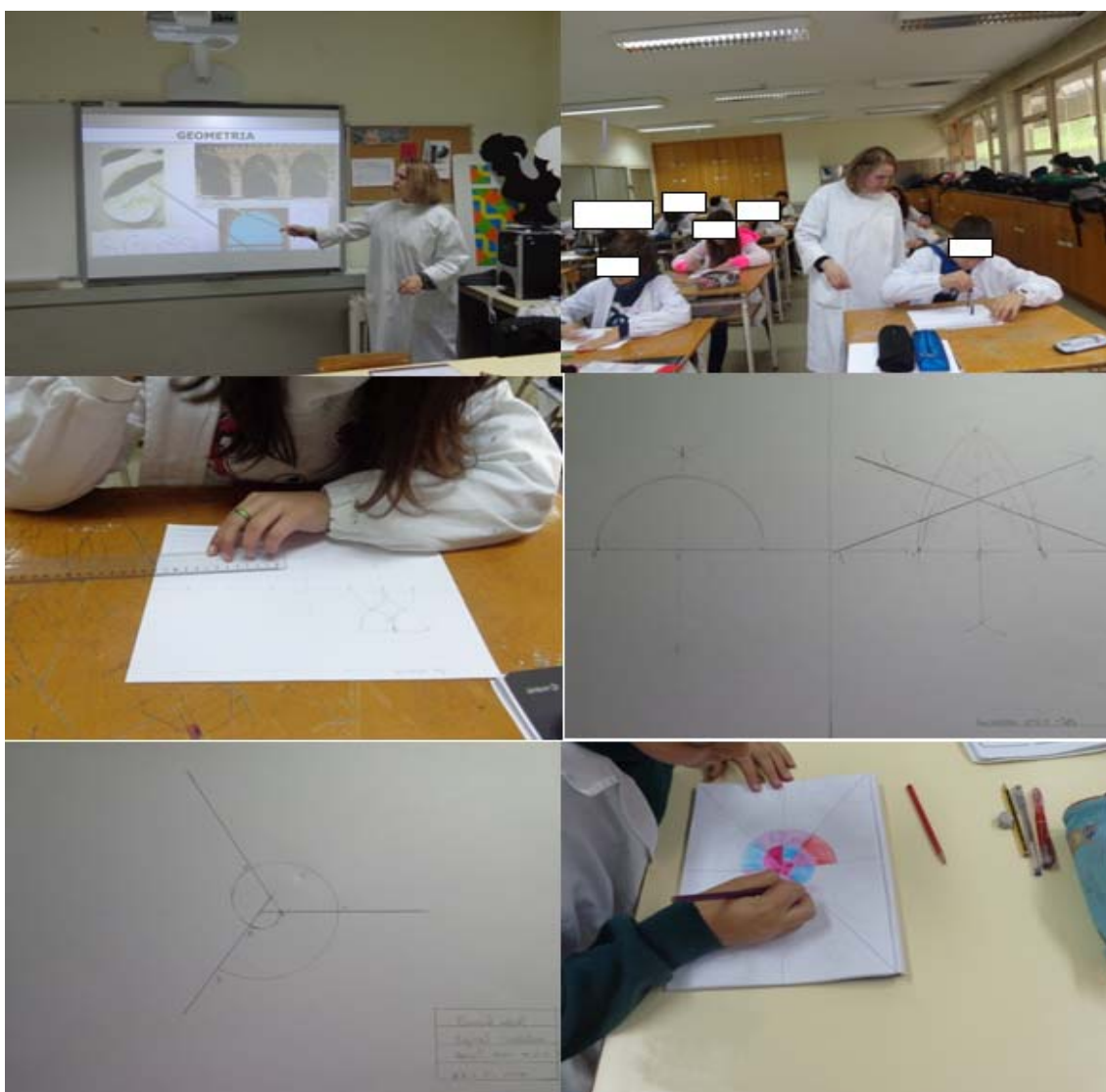


Imagem 9. “Geometria no Plano”.

2.3.1. Componente interdisciplinar

A turma integrou ainda dentro das aulas de Educação Visual o projeto “**Ler por Prazer**”.

Os momentos de leitura fizeram o reforço da interdisciplinaridade, da aplicabilidade da leitura no desenvolvimento do conhecimento nas artes visuais, e inculcaram nos alunos o hábito de ler por prazer como se pode observar na Imagem 10.



Imagem 10. Projeto “Ler por Prazer”.

As aulas desenvolveram-se através da motivação dos alunos para o melhor desempenho possível de cada um, no sentido de revelarem a sua singularidade. Na perspetiva de ir ao encontro da motivação, foi estabelecido diálogo, mostradas imagens, e ainda estabelecidas conexões com outras intervenções de desenvolvimento exteriores à sala de aula (atividades que se apresentarão de seguida), apelando ao fazer com criatividade e imaginação.

Para a compreensão na elaboração dos trabalhos propostos, incidiu-se em explicações gerais para a turma e explicações mais detalhadas junto de alguns alunos, com mais dificuldades na compreensão. Foi proporcionado na sala de aula o princípio de liberdade de expressão, de responsabilidade e de empenho nas tarefas realizadas.

“Quando motivados os alunos tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas (i. e., estratégias que regulam o processo cognitivo, tais como o planeamento e monitorização), conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem. A relação entre motivação e desempenho é recíproca”. (Simão et al., 2005: 193).

Não houve grande interferência na forma como os alunos deveriam elaborar o trabalho, deixando que cada um fosse livre na manifestação dos traços pessoais que os caracterizavam.

A liberdade de ação favoreceu a exteriorização da expressão dos alunos e, para que isso acontecesse, foi necessário uma posição pedagógica serena e de apoio.

2.3.2. Participação em outras atividades educativas

Para além do desenvolvimento das aprendizagens na sala de aula, já atrás referido e constante das planificações, foi ainda paralelamente estabelecida a ligação com a participação dos alunos noutras atividades de aprendizagem, das quais destacamos: “Aniversário da Escola”; “Época Natalícia”; “Convívio de Natal da turma”; “Artesão do Vidro”; “Presença do artista plástico”; “Promover a primavera” e a “Exposição do Rosto Cubista” que de seguida apresentamos mais detalhadamente.

“Aniversário da Escola” – relativamente a esta comemoração foi efetuado um friso geométrico tridimensional de grandes dimensões, realizado em parte na sala de aula de Educação Visual, sob a minha orientação, para o qual a turma colaborou. Após a sua conclusão, foi colocado na parte central da Escola num painel envidraçado.

Esta atividade remeteu-nos para a geometria, envolvendo a simplicidade de materiais/utensílios, visto que apenas foram utilizados o agrafador, a tesoura e agrafos, e para o equilíbrio da sua estrutura papel cavalinho de cor branca.

Os alunos procederam à medição, corte e união de algumas peças para a elaboração do friso geométrico, que se poderá observar na Imagem 11.



Imagem 11. “Aniversário da Escola”.

“Época Natalícia” – Esta atividade serviu a necessidade de proporcionar aos alunos da Escola um ambiente Natalício, mantendo os valores, costumes e tradições do património humano. Foram efetuados alguns elementos decorativos, sob a minha orientação, realizados dentro e fora da sala de aula de Educação Visual, com o fim de colaborar no ambiente Natalício. Os elementos elaborados foram colocados em vários pontos estratégicos na Escola com a participação de outros alunos, tendo em conta a envolvência do momento natalício e da sua simbologia. Os materiais que serviram esta atividade foram o papel de cavallinho de cor branca, assim como uma caneta de vidro. Foram integradas áreas do conhecimento geométrico, das formas, da cor, numa linha de conjugação da harmonia e da estética, como objeto de estudo da Educação Visual como mostra a Imagem 12.



Imagem12. “Época Natalícia - Decorações de Natal”.

“Convívio de Natal da turma” – A turma organizou a sua Festa de Natal na escola, sob orientação da Diretora de Turma, no último dia de aulas do primeiro período.

Integramos a Festa de Natal, através de convite endereçado pelos alunos, para o qual foram produzidos elementos geométricos decorativos realizados pelos alunos fora da sala de aula, mas com as orientações recebidas das aulas de Educação Visual.

No dia da realização da festa, surpreendi os alunos da turma com a oferta de um lápis contendo uma mensagem de incentivo ao treino do desenho nas férias do Natal, tendo participado do convívio/almoço. Após o Natal, parte dos alunos desenharam nas aulas com o lápis oferecido no convívio de Natal como pode ser observado na Imagem 13.



Imagem 13. “Convívio de Natal da Turma”.

“Artesão do Vidro” – o artesão, Paulo, apresentou a técnica de fazer peças em vidro à comunidade escolar. Esta atividade foi realizada no pavilhão gimnodesportivo da escola, através do convite por mim endereçado ao artesão. O interesse e a curiosidade

dos alunos foram despertados através da transformação de lâmpadas em peças pequenas: cálices, patinhos e frascos de vidro com formas e cores visualmente apelativas. O artesão fez-se acompanhar do seu pai, dando o exemplo na transmissão das técnicas através das gerações. O artesão recorreu à reutilização de lâmpadas de vidro inutilizadas pela escola, para a elaboração de novas peças em vidro. Alguns momentos dessa atividade podem ser observados na Imagem 14.



Imagem 14. “Dia do Artesão”.

“**Artista Plástico**” – A participação na sala de aula de Educação Visual do artista plástico Nuno Mendanha, a meu convite, despertou o interesse dos alunos, ao levá-los a relacionar, analisar e refletir em conjunto sobre o conhecimento do rosto humano, tendo em conta os conteúdos já abordados anteriormente sobre o rosto humano.

O artista apresentou, deste modo, saberes importantes ao reforçar e ao tocar diversos pontos de vista que foram ao encontro do desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária, podendo ser observada esta dinâmica na Imagem 15.



Imagem 15. “Artista Plástico”.

“Promover a primavera” – Comemorou-se a chegada da primavera com a participação da turma na atividade, desenvolvida em parte na sala de aula e que foi apresentada nos jardins centrais da Escola.

Elaboraram-se pássaros, flores e porta-chaves realizados dentro da sala de aula, sob as orientações da disciplina de Educação Visual. Esta atividade integrou algumas aprendizagens sobre a geometria, tridimensionalidade, cores, texturas e ainda técnicas da medição, corte, colagem e pintura. Os alunos elaboraram pequenos estudos, que posteriormente ampliaram com recurso à imaginação e à criatividade.

Os materiais utilizados constaram de cartão reciclado, papel celofane, lustro e crepe, folhas de eva, colas, tinta acrílica, plástico, argolas de metal, berloques e fios diversos. A comunidade escolar e os Encarregados de Educação foram presenteados com porta-chaves podendo esta atividade ser observada Imagem 16.



Imagem 16. “Promover a primavera”.

“Exposição do Rosto Cubista” – Esta atividade desenvolveu-se sob a minha orientação, foi preparada na sala de aula e exposta na sala de estudo à comunidade escolar. Esta exposição integrou somente os trabalhos dos alunos da turma (30 trabalhos), que retratou o movimento artístico do Cubismo, surgido no início do século XX (1907) nas artes plásticas.

Deste modo os discentes encerraram um processo de saber fazer e de relação de conhecimentos, ao efetuarem a montagem desta exposição como autores dos desenhos, de que muito se orgulharam. Como refere Read (2007), é importante a integração dos alunos nas atividades onde os mesmos estão envolvidos podendo ser observada a realização desses trabalhos na Imagem 17.



Imagem17. “Exposição – Rosto Cubista”.

3. Recolha de informação e tratamento de dados

A prática letiva que se desenvolveu ao longo do ano letivo permitiu-nos recolher um conjunto de informações que trabalhamos na elucidação e aprofundamento da nossa temática de partida.

Os meios utilizados na recolha da informação, que apresentaremos de seguida, e, mais tarde, também no tratamento de dados, apoiaram-nos na busca de elementos consistentes relativos à singularidade dos alunos a partir dos trabalhos efetuados por eles.

Relativamente aos procedimentos utilizados na recolha de dados, e após ter-se deambulado por autores como Read (1958), Telmo (1986) e Morais (2001), entre outros, centramo-nos no nosso próprio caminho.

3.1. Desenhos realizados pelos alunos sobre o “Rosto Humano de frente e de perfil” e o “Rosto Cubista”

Os desenhos apresentados por cada um dos discentes sobre o “Rosto Humano de frente e de perfil” e o “Rosto Cubista” decorrem de uma seleção de desenhos efetuada de entre as restantes propostas realizadas na totalidade das aulas. Assim, apresenta-se no

Anexo VIII o desenho do “Rosto Humano de frente e de perfil” a par do desenho do “Rosto Cubista”, realizados por cada um dos discentes em quatro aulas/oito tempos letivos.

Com esta seleção, pretendemos evidenciar as estratégias pedagógicas que melhor permitiram valorizar e fomentar o desenvolvimento da singularidade dos alunos nas aulas da Educação Visual. Neste sentido, foram observados e registados os parâmetros definidos para essa validação, e que se exporá nas Tabelas 1 e 2 que se seguem. Os números que figuram nas Tabelas correspondem às respetivas Imagens 18 a 47 dos desenhos dos alunos Anexo VIII.

4. Registo de dados

Para efetuar o registo dos dados que se estabeleceram como significativos da singularidade dos alunos, foi estabelecida uma grelha de cinco parâmetros específicos, a saber: muita aproximação ao cânone do rosto; pouca aproximação ao cânone do rosto; traços com muito pormenor; traços com pouco pormenor; utilização da cor.

Os parâmetros definidos na Tabela 1 foram selecionados em função do grau de desvio constatado relativamente aos cânones referenciados na apresentação das duas propostas de trabalho, e que constituiriam, como tal, a expressão da singularidade de cada aluno.

Parâmetros	Interpretação
Muita aproximação ao cânone do rosto	O aluno tem facilidade em aproximar-se ao cânone do rosto, mas desenvolvendo a expressão pessoal
Pouca aproximação ao cânone do rosto	O aluno tem dificuldade em aproximar-se ao cânone do rosto e não desenvolvendo a expressão pessoal
Traços com muito pormenor	O aluno cria detalhes únicos que coloca no desenho
Traços com pouco pormenor	O aluno não cria detalhes no desenho
Utilização da cor	O aluno utiliza e organiza a cor ao seu gosto ou simplesmente omite a cor

Tabela 1. Parâmetros utilizados e a sua interpretação.

As informações recolhidas através dos parâmetros seleccionados forneceram dados importantes para a interpretação dos desenhos do “Rosto Humano” que os alunos elaboraram na disciplina de Educação Visual. Deste modo, poderemos colocar em destaque a singularidade e o seu desenvolvimento, na forma como a disciplina orienta e aceita as características de cada aluno, dentro do crescimento e desenvoltura pessoal que se pretende para cada um.

A Tabela 2 que apresentaremos mais abaixo, e relativa ao desenho - “Rosto Humano de frente e de perfil”, mostra-nos os parâmetros em que o desenho de cada aluno revela muita aproximação ao cânone do rosto, traços com muito pormenor, e a utilização da cor. Desta forma, o aluno demonstra facilidade e entendimento do caminho a seguir. Exibe-se também os parâmetros em que o desenho de cada aluno, mostra pouca aproximação ao cânone do rosto, e traços com pouco pormenor. O aluno mostra desta forma dificuldade em desenhar o cânone do rosto.

A Tabela 3, referente ao “Rosto Cubista”, mostra uma evolução em todos os parâmetros, sendo visível a expressão que caracteriza cada aluno.

Na fase da elaboração dos desenhos do “Rosto Cubista”, os alunos tiveram liberdade de ação na forma de dispor os elementos do rosto, dando-lhes a configuração, traços, cor e apresentação que cada aluno desejou e conseguiu concretizar individualmente.

A análise dos desenhos dos alunos apresentados na Tabela 2 e 3 estão designados com a letra a) quando corresponde a rapaz; e a letra b) quando corresponde a rapariga. Esta referência ao género deve-se ao facto de haver expressões diferentes nos desenhos justificando, assim, a sua distinção.

Os números de 1 a 30, também indicados nas Tabelas 2 e 3, correspondem aos alunos da turma. Os números de 18 a 47 correspondem ao número da imagem dos desenhos realizados por cada um dos 30 alunos da turma.

ANÁLISE - DESENHO DO “ROSTO HUMANO DE FRENTE E PERFIL”					
ALUNOS DA TURMA/IMAGENS/GÊNERO	Muita aproximação o ao cânone do rosto	Pouca aproximação o ao cânone do rosto	Traços com muito pormenor	Traços com pouco pormenor	Utilização da cor
Nº1-19 – b)	X			X	
Nº2- 20 – b)	X			X	
Nº3- 21 – b)		X	X		
Nº4- 22 – b)	X		X		
Nº5- 23 – b)	X			X	
Nº6- 24 – b)	X		X		
Nº7- 25 – b)		X		X	
Nº8- 26 – a)		X	X		
Nº9- 27 – a)		X		X	
Nº10- 28 – b)		X		X	
Nº11- 29 – a)		X		X	
Nº12- 30 – a)		X	X		
Nº13- 31 – a)		X		X	
Nº14- 32 – a)		X		X	
Nº15- 33 – b)		X	X		
Nº16- 34 – b)	X			X	
Nº17- 35- – b)		X	X		
Nº18-36 – a)	X		X		
Nº19-37 – a)	X		X		
Nº20-38 – a)	X		X		
Nº21-39 – b)	X		X		
Nº22-40 – b)	X		X		
Nº23-41 – a)	X		X		X
Nº24-42 – a)	X		X		
Nº25-43 – a)		X		X	
Nº26-44 – a)		X		X	
Nº27-45 – a)		X		X	X
Nº28-46 – b)	X		X		
Nº29-47 – a)	X		X		
Nº30-48 – a)		X		X	

Observações: o número à esquerda corresponde à (Imagens 18 a 47) do (Anexo VIII) - desenho do “Rosto Humano de frente e perfil” referente a cada um dos aluno da turma.
a) – Rapazes; b) – Raparigas

Tabela 2. Análise dos desenhos do “Rosto Humano de frente e de perfil”.

ANÁLISE - DESENHO DO “ROSTO CUBISTA”					
IMAGENS/A LUNOS DA TURMA	Muita aproximaçã o ao cânone do rosto	Pouca aproximaçã o ao cânone do rosto	Traços com muito pormenor	Traços com pouco pormenor	Utilização da cor
Nº1-19 – b)	X		X		X
Nº2-20 – b)	X		X		X
Nº3-21 – b)	X		X		X
Nº4-22 – b)	X		X		X
Nº5-23 – b)	X		X		X
Nº6-24 – b)	X		X		X
Nº7-25 – b)	X		X		X
Nº8-26 – a)	X		X		X
Nº9-27 – a)	X		X		X
Nº10-28 – b)	X		X		X
Nº11-29 – a)	X		X		X
Nº12-30 – a)	X		X		X
Nº13-31 – a)		X		X	X
Nº14-32 – a)	X		X		X
Nº15-33 – b)	X		X		X
Nº16-34 – b)	X		X		X
Nº17-35 – b)	X		X		X
Nº18-36 – a)	X		X		X
Nº19-37 – a)	X		X		X
Nº20-38 – a)	X		X		X
Nº21-39 – b)	X		X		X
Nº22-40 – b)	X		X		X
Nº23-41 – a)	X		X		X
Nº24-42 – a)	X		X		X
Nº25-43 – a)		X		X	X
Nº26-44 – a)		X		X	X
Nº27-45 – a)	X		X		X
Nº28-46 – b)	X		X		X
Nº29-47 – a)	X		X		X
Nº30-48 – a)	X		X		X

Observações: o número à esquerda corresponde à (Imagens 18 a 47) do (Anexo VIII) - desenho do “Rosto Cubista” referente a cada um dos aluno da turma.
a) – Rapazes; b) – Raparigas

Tabela 3. Análise dos desenhos do “Rosto Cubista”.

A singularidade de cada aluno destacou-se no desenho do “Rosto Cubista” como se poderá observar nos desenhos nas Imagens 18 a 47.

4.1. Análise dos dados recolhidos

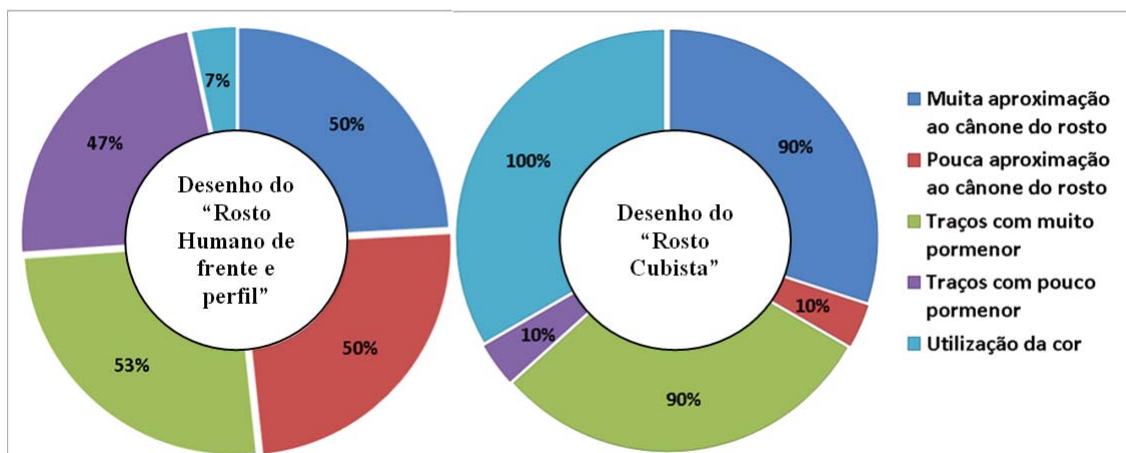


Gráfico 2. Comparação e distribuição de percentagens relativas ao desenho do “Rosto Humano de frente e perfil” e desenho do “Rosto Cubista”.

O gráfico 2 compara a distribuição, em percentagens relativas, dos parâmetros utilizados nos desenhos efetuados pelos 30 alunos da turma sobre “Rosto Humano de frente e de perfil” e o “Rosto Cubista”.

O “Rosto Humano de frente e de perfil” mostra que 53% dos alunos apresentam “Traços com muito pormenor”; 50% dos alunos evidenciaram “Pouca aproximação ao cânone do rosto”; 50% dos alunos demonstram “Muita aproximação ao cânone do rosto”; 47% dos alunos utilizaram “Traços com pouco pormenor” e apenas 7% dos alunos “Utilizaram a cor”.

No “Rosto Cubista” – evidencia-se que 100% dos alunos “Utilizaram a cor”; 90% dos alunos mostraram “Muita aproximação ao cânone do rosto”; 90% dos alunos utilizaram “Traços com muito pormenor”; 10% dos alunos têm “Pouca aproximação ao cânone do rosto” e 10% dos alunos apresentam “Traços com pouco pormenor”.

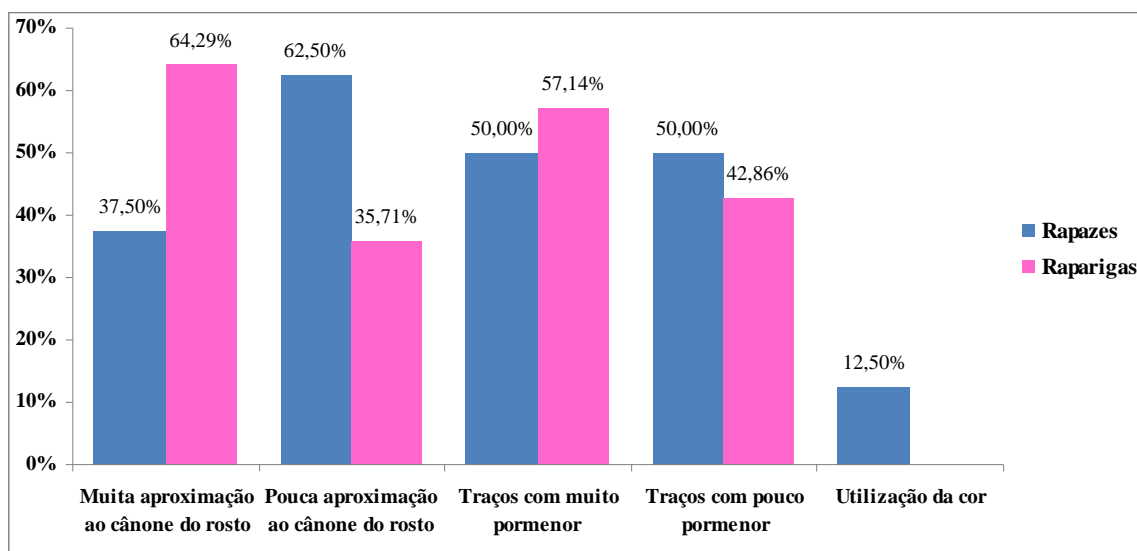


Gráfico 3. Distribuição comparativa das percentagens consoante o género, no desenho do “Rosto Humano de frente e perfil”.

O Gráfico 3 indica a distribuição comparativa das percentagens consoante o género, para o desenho do “Rosto Humano de frente e perfil”. Relembramos que dos 30 alunos, 16 são do género masculino e 14 pertencem ao género feminino. A sua comparação permite-nos ilações interessantes.

Para o parâmetro “Muita aproximação ao cânone do rosto”, verifica-se que no caso do género masculino foi representado por 62,50%, enquanto no género feminino foi representado por 35,71%.

Para o parâmetro “Pouca aproximação ao cânone do rosto”, verifica-se que no caso do género masculino foi representado por 62,50%, e no género feminino foi representado por 31,25%.

50% de alunos do género masculino demonstram “Traços com muito pormenor”, sem grande distância do género feminino, com 57,14% .

O parâmetro “Traços com pouco pormenor” foi evidenciado por 50% do género masculino e 42,86% no caso do género feminino.

O parâmetro “Utilização da cor” foi registado apenas no género masculino, e numa percentagem de 12,50%.

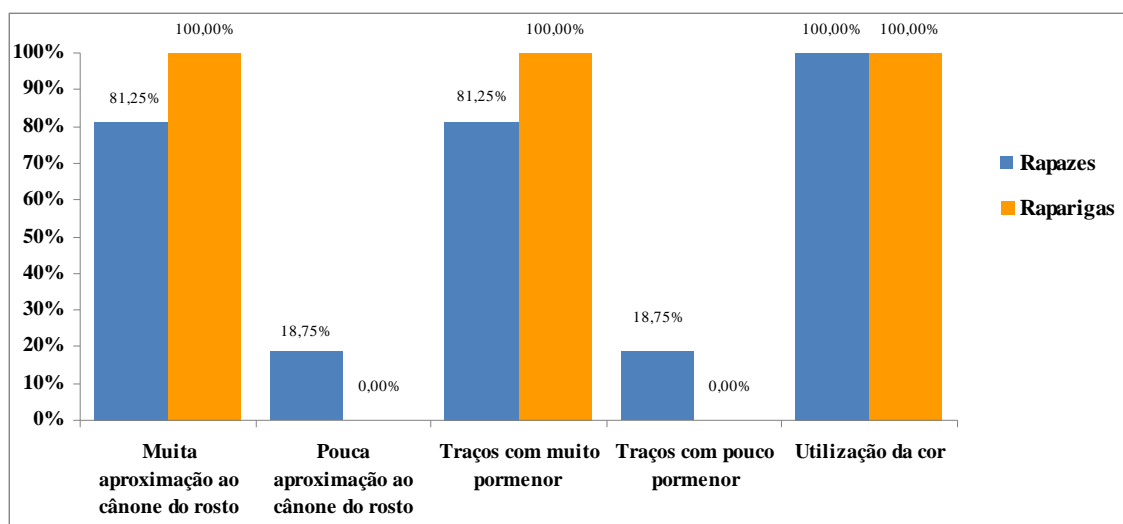


Gráfico 4. Distribuição das percentagens entre os géneros masculino e feminino - desenho do “Rosto Cubista”.

O Gráfico 4 indica a distribuição comparativa das percentagens consoante o género, para o desenho do “Rosto Cubista”.

Para o parâmetro “Muita aproximação ao cânone do rosto”, verifica-se a sua manifestação em 81,25% dos alunos do género masculino que apresenta, contra 100,00% no género feminino.

Para o parâmetro “Pouca aproximação ao cânone do rosto”, verifica-se que o género masculino está representado em 18,75% e o género feminino em 0,00%.

No parâmetro “Traços com muito pormenor” o género masculino apresentou 81,25% e o género feminino 100,00%.

O parâmetro “Traços com pouco pormenor” foi evidenciado pelo género masculino em 18,75% e no caso do género feminino em 0,00%.

No parâmetro “Utilização da cor” verificou-se um equilíbrio, apresentando 100,00% para cada género.

5. Discussão de resultados

O estágio de desenvolvimento, de imaginação e de poder criativo, observação, análise e de reflexão dos alunos refletiu-se nos desenhos que realizaram. Conclui-se, portanto, que cada aluno teve um modo muito próprio de se expressar, revelando a sua interioridade nos trabalhos realizados, principalmente na elaboração do desenho do “Rosto Cubista”.

Os alunos foram ensinados com princípios gerais aplicados ao primeiro tipo de desenho “Rosto Humano de frente e perfil). E portanto, fizeram o segundo tipo de desenho “Rosto Cubista” já com esses conhecimentos pedagógicos prévios. Todavia, mesmo assim, todos os desenhos manifestaram características diferentes.

Poderemos dizer que os alunos foram capazes de demonstrar, através das atividades que desenvolveram, as suas capacidades no modo como perceberam a informação do que foi exposto nas aulas, com apelo constante à liberdade de expressão. Dado que

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento”.⁷

Foi dado verificar que, na sequência dos desenhos que cada aluno elaborou, apresentou-se uma linha de estruturação pessoal com traços peculiares, quer nos registos livres, de observação ou mesmo na representação rigorosa. Dir-se-ia que cada aluno impôs o seu estilo, plasmado nas produções que realizou, mantendo um registo visual evolutivo, mas com traços característicos que marcaram cada aluno ao longo do ano letivo.

Pretendemos, pois, destacar a singularidade que se pode entrever através dos trabalhos dos alunos. Importante será, ainda, alargar e cruzar saberes referentes a diferentes áreas disciplinares, para que seja possível a interligação de vários conhecimentos, ajudando a marcar de modo distinto um trilho entre os demais num percurso singular.

A constatação de que ao desenhar o Rosto, os alunos, expressaram-se de modo diferente, mas sequencialmente de forma mais consistente. Muitos dos alunos manifestaram-se para além dos cânones, imprimindo a sua vontade e liberdade na representação do Rosto. Estas observações devem-se sobretudo ao facto de serem representados tipos de desenhos diferentes.

A manter-se no futuro a continuidade deste tipo de trabalho com estes alunos, a observação da singularidade poderia ser mais clara no que respeita à sua sustentação e afirmação.

⁷ Currículo Nacional do Ensino Básico, (2001: 149).

Apesar de ser pedido aos alunos que cumprissem certas regras de desenho, verificamos a existência constante de traços ou adições individuais. A aplicação de algumas regras durante a execução dos desenhos é importante para manter um certo grau de controlo sobre o que é produzido.

As diferenças entre os desenhos dos alunos estiveram presentes em todos os parâmetros definidos. Nenhum desenho se mostrou igual, por mais que os alunos tivessem observado os desenhos dos colegas no momento da sua realização. Cada um dos desenhos mostrou claramente, nas várias representações, a sua individualidade, constatando-se que os desenhos dos alunos diferem todos uns dos outros em algo que os torna únicos. Read, (1958:165) lembra-nos que:

“(…) a atividade gráfica da criança é um meio especializado de comunicação com características e leis próprias. Não é determinado por cânones de realismo visual objetivo, mas pela pressão de sentimento ou sensação subjectiva interior”.

Na sala de aula e no desenvolvimento dos sucessivos trabalhos, os discentes revelaram-se pela harmonia das formas, pela expressão dos traços, das cores e das técnicas expressivas aplicadas aos seus desenhos.

Deste modo, cada um dos alunos fez, na perspetiva individual o registo diferente não só na forma individual de representar, mas também uma diferença razoavelmente acentuada entre os géneros masculino e feminino quanto ao modo de desenhar, como se pode verificar nos Gráficos 3 e 4.

Para este estudo, foram comparados os traços singulares baseados em dois tipos de desenhos diferentes. Apesar de estes dois tipos de desenho terem características e graus de exigência diferentes, são, porém, próximos. Nomeadamente, o princípio do conhecimento da construção do rosto humano é aplicado em ambos os tipos dos desenhos.

Não consideramos, por isso, que este facto tenha afetado consideravelmente os resultados.

Poderemos ainda argumentar que os alunos produziram diferenças nos seus trabalhos devido a chances aleatórias. Contudo, estamos confiantes de que os alunos participaram continuamente nas atividades escolares e foram equipados com os conhecimentos necessários antes da execução destes trabalhos propostos. Considera-se,

assim, que os resultados obtidos identificam o grupo de alunos da turma como seres singulares em desenvolvimento.

6. Conclusões

Ficaram destacados neste Relatório de Estágio, na nossa perspetiva, os aspetos que careciam de uma melhor compreensão sobre a envolveria da singularidade, dentro da dimensão pedagógica e na didática da Educação Visual, pelo interesse que este tema suscita na atual conjuntura educacional.

A reflexão e o estudo que se possam efetuar sobre a singularidade da expressão artística na didática da Educação Visual poderão potenciar um conhecimento mais alargado sobre o aluno e, conseqüentemente, colocar a descoberto algum tipo de inteligência que se possa manifestar e conseqüentemente desenvolver-se. Conhecer minimamente os alunos, nos aspetos social, (multi)cultural e económico é importante para, a partir daí, poder orientar todo o processo de aprendizagem. No entanto, é também essencial pensar na forma de rentabilizar o que de diferente encerra em si mesmo cada aluno.

As diferentes fases do crescimento e de construção intelectual dos alunos, perceptíveis no seio da didática da disciplina de Educação Visual, levaram-nos a pensar no quanto é fundamental haver uma maior atenção e reflexão sobre a singularidade do aluno, que se evidencia em grande parte através do traço que o caracteriza.

Do trabalho realizado, poderemos inferir que os alunos foram capazes de responder aos desafios colocados, tendo-se tornado visível, nos conteúdos abordados, a parte da singularidade que os distingue, através da realização dos seus trabalhos e, muito concretamente, dos desenhos de representação do rosto humano.

Ficou a convicção de se ter processado, em cada momento de aula, o sentido evolutivo das várias dimensões do saber que cabem desenvolver nesta disciplina e à Escola atual, com vista à preparação que julgamos essencial à educação dos jovens.

A idade dos alunos em questão e a receptividade às aulas de Educação Visual serviram, para além de outros aspetos já observados, como contexto de aprendizagem favorável para uma maior educação visual.

É fundamental que a sociedade reconheça a importância do ensino artístico na educação dos jovens, porque é deste modo que cada um se torna mais livre, feliz e responsável na construção do mundo.

Os fatores de desenvolvimento global dos alunos devem-se concretamente a uma panóplia de interações, entre as quais está, em boa parte, a contribuição da ação educativa da disciplina que temos apresentado. Na dinâmica das aulas, foram desenvolvidas e estabelecidas atitudes e competências, específicas da disciplina e gerais de saberes, que se entrecruzaram com outras disciplinas.

Tendo em conta as adversidades que possam surgir, deveremos contudo continuar a apostar na linha de educar para a estimulação da exteriorização da criatividade, da imaginação, do engenho e da arte, em complementaridade com outras áreas do saber, demonstrando e fazendo crer na importância e no desenvolvimento que o ensino desta natureza trará aos jovens e à sociedade.

Potenciar um rumo de atualização constante da dinâmica das aulas é necessário, colocando os alunos a agir de forma mais frontal e seguros de si mesmos, questionando, refletindo, experienciando sem medo de se expor ao erro, abrindo caminhos novos ao crescimento, por meio de novas formas de pensar, agir e avaliar.

Lutar pela diferença na realização dos trabalhos, expondo-se, mas em conformidade com os valores e as normas do bom senso, do saber ser e do estar, devem ser tidos em conta.

Deve-se espreitar novas soluções em termos de formar os jovens, perspetivando o futuro, assente na leitura do processamento da educação atual em renovadas dinâmicas da Escola. Há a necessidade de preparar e colocar cada vez mais cedo os jovens a enfrentar adversidades, habituando-os desde novos a questionar, a criar e a solucionar, dando crédito à sua forma de pensar, através de um processo de autoconhecimento que vai crescendo. O reforço da autoconfiança dos jovens, o incentivo a serem eles próprios e o acreditar nas suas aptidões, é essencial nesta área da educação, para que consigam vencer as dúvidas que vão surgindo e que são próprias do crescimento e da sua interação com o mundo.

A preparação dos jovens exige que aprendam a lidar com um sentido de inovação constante, agindo rápido, preparando-se e adaptando-se ao mundo moderno, exigente e em evolução cada vez mais acentuada, em conexão com variadas formas de saber.

Não poderemos deixar de referir o quanto os alunos se revelaram pela positiva através da envolvimento nas dinâmicas implementadas no decurso de tempo percorrido e administradas no âmbito deste estudo. A experiência vivida na sala de aula e o modo de perceber e de expandir o conhecimento visual, com certeza permitirão o

desenvolvimento de reflexos positivos bastante profícuos neste grupo de jovens com quem trabalhamos.

Acreditamos que contribuímos para o nascer de uma pequena luz com este novo olhar sobre a importância da singularidade na expressão artística e na didática da Educação Visual. Compreendendo que todos os alunos são iguais perante a escola, todos têm o direito à diferença que os caracteriza e ao modo como se expressam, sem que por isso, cada um tenha falta de mérito no que realmente têm de valor.

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, J.; Santos, A. M. (1961). *Aculturação – Aspetos gerais da interpenetração de culturas*. Lisboa: Editorial L. L. A. M.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. (1ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Aquino, J. (2006: 109-133). *Diferença e singularidade – notas sobre a crítica de Hegel a Spinoza*, in: *Philosophica*. Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Filosofia da faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Azevedo, M. (1955: 36-58). *Pluralidade e diversidade dos Homens*, in: *Revista Portuguesa de Filosofia* (Tomo XI – I volume) Braga: Oficinas Gráficas da Livraria Cruz & C.ª.

Bahia S.; Morais, M.; (coords.), (2008). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, in: Azevedo, I. ; Morais, M. (1ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Barber, B. (2002). *The fundamentals of Drawing – A complete professional course for artists*. London: Arcturus.

Barriga, S. ; Ferreira, S. ; Graça, C. & Forjaz, R.; (2005). *Ver, desenhar e criar – Educação Visual – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Raiz Editora.

Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. (1ª ed.) (Mª Adosinda B. S. C. Rocha, trad.). Porto: Edições Asa.

Demo, P. (1997: 175-285). *Conhecimento moderno – sobre ética e intervenção do conhecimento - III. Conhecimento e Intervenção* (3ª ed.). Brasil: Editora Vozes Ltda.

Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente, uma história da revolução cognitiva*. (Inês Ricardo, trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Gardner, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro: as capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. (Carlos Gerónimo, trad.). Lisboa: Actual Editora.

Goderch, J. (1983: 41-58). *Sentido y singularidad*, in: *Espiritu*. (V. 32). Barcelona.

Graça, C.; Forjaz, R.; Barriga, S. & Ferreira, S. (2005). *Ver, desenhar e criar*. (s. l.): Raiz Editora.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educa-los*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.

Leach, E. (1982: 13-51). *I - A diversidade da antropologia*. (Marília Costa Fontes, trad.). Lisboa: edições 70.

López, L. A. F. (1998: 85-92). *La singularidad de la vida humana: Panecio de Rodas*, in: Franciscanum. Santafé de Bogotá.

Lyotard, J. F. (1987). *O pós-moderno explicado às crianças*. (1ª ed.). (Tereza Coelho, trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Modesto, A.; Alves, C.; Ferrand, M. (2013). *Manual de Educação Visual – Educação Visual 7º/8º/9º Anos*. (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

Mohammed, E. (2007: 110-117). *Communication interculturelle et nouvelles formes de négociation de la citoyenneté*, in: Conseil inter national de la philosophie et des sciences humaines et avec l'aide de l'Unesco. France: Presses Universitaires de France.

Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva*. (1ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. (Ana Paula de Viveiros, trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Noronha, M. (1999: 25-37). *A identidade como expressão de diversidade. Discursos. Língua, Cultura e Sociedade, Regiões Identidade – in* Centro de Estudos Históricos Interdisciplinares. (III série, nº 1). Lisboa: edição da Universidade Aberta.

Nunes, E. (1993). *O outro e o rosto - Problemas da Alteridade em Emmanuel Levinas*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP.

Pinto, J. M. (2003). *Adolescência e escolhas: à descoberta da singularidade*. Coimbra: Quarteto editora.

Ramos, E.; Porfírio, M. (2012). *Arte e Técnica – Educação Visual – livro de apoio – 3º Ciclo do Ensino Básico*. (1ª ed.). (s. l.): Edições Asa.

Read, H. (1958). *A educação pela arte*. (A. M. Rabaça e L. F. S. Teixeira, trad.). Lisboa: Edições 70.

Richter, M. (2008). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. (2ª reimpressão). Campinas SP Brasil: Impressão e Acabamentos Bandeirantes.

Rodrigues, F.; Sousa, I.; Lobo, R. (2012). *Manual de Educação Visual – Educação Visual 3º Ciclo*. (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Rodrigues, L. (2010). *Desenho, criação e consciência*. Lisboa: Editora Bicho-do-Mato.

Sampaio, J. (1998: 21-28). *Europa e Cultura - Seminário Intercultural. Discurso de abertura*. (s. l.): Fundação Calouste Gulbenkian.

Serrão, D. (2010: 13-49). *Procurar a sabedoria, partilhar o conhecimento*. Porto: Editor Cofanor + formação.

Simão, A.; Nogueira, S. (2005: 193-231). *Psicologia da educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. (1º V.). Lisboa: Instituto Piaget.

Sternberg, ; Williams (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. (2ª ed.). (Vítor Oliveira, trad.). Porto: Asa Editores.

Telmo, I. C. (1986). *Acriança e a representação do espaço*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. (Miguel Serras Pereira, trad.). Lisboa: Relógio D` Água Editores.

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. (1ª ed.). (João Pedro Pais trad.). Lisboa: Editora Dinalivro.

Zan, J. (1979: 19-32). *El saber y los valores en la filosofía de Max Scheler*, in: Stromata. Argentina: Universidad del Salvador.

Enciclopédias

A Enciclopédia (2004). *Rusma Sorbonne*. Lisboa: Editorial Verbo, S. A.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. (1945) (Volume XXIX). Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.

Lalande, A. ([19__?]). *Vocabulário - técnico e crítico - Da Filosofia*. (II volume).

Lexicoteca (1988). *Moderna Enciclopédia Universal*. (volume 17). Portugal: Círculo de Leitores.

Logos, ([19__?]). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (4). Verbo.

Mora, José F. ([19__?]). *Dicionário de Filosofia*. (Q|Z). Alianza Editorial.

Referências Webgráficas

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais 3º Ciclo. (consultado a 16 de fevereiro de 2015).

http://www.esamarante.edu.pt/oferta/Curriculo_Nacional_3ciclo.pdf.

Departamento de Educação Básica - *Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo* - Recuperado em 02 de janeiro de 2015, de

[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/eb_ev_programa_3c_2%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/eb_ev_programa_3c_2%20(4).pdf)

Equipa de Educação Visual (2012). *Metas Curriculares*. Fernanda Cunha, Vanessa Félix e António da Cruz Rodrigues (Coord.). Recuperado em 02 de janeiro de 2015, de

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf

Stirner, M. (2004) *O único e a sua propriedade*. (1ª ed. Portuguesa) (João Barrento, trad.). Lisboa: Antígona Editores Refractários. Recuperado em 18 de março de 2014, de <https://we.riseup.net/assets/71193/stirner-o-unico-e-a-sua-propriedade.pdf>.

Unesco, (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: edições Asa. Recuperado em 03 de junho de 2014, de

<http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>.





ANEXOS

Anexo I

Calendarização do Ano Académico: 2013/2014

OU	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAI	ABR	MAI
14	4	2	6	3	10	28	5
21	11	9	13	10	31		12
28	18	16	14	17			13
	19		16	24			16
	25		20				19
	26		27				

Calendarização do Ano Académico: 2013/2014.

	12 aulas assistidas com a Orientado Cooperante
	10 aulas dinamizadas com a presença da Orientadora Cooperante
	2 aulas dinamizadas com a presença da Supervisora de Estágio
	6 aulas assistidas aos colegas de Estágio

Anexo II

Planificação – aulas dinamizadas sobre o “Rosto Humano de frente e de perfil”

	ESCOLA COOPERATIVA DE VALE (S. COSME)		DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES E TECNOLOGIAS		UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA FACULDADE DE FILOSOFIA DE BRAGA		
	PLANO DE AULA		EDUCAÇÃO VISUAL – 7º Ano		ANO LETIVO: 2013/2014		
UNIDADE DE TRABALHO:	CORPO HUMANO				Aulas Previstas:	Data: 18/11/2013 25/11/2013	Início: 08:15 Horas
	- Análise e representação do rosto humano visto de frente e de perfil.						Fim: 09:55 Horas
OBJETIVOS METAS CURRICULARES ABRANGIDAS:	TÉCNICA T	4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico.	DISCURSO D				
	REPRESENTAÇÃO R	5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 8. Dominar tipologias de representação expressiva.	PROJETO P				

<p>UNIDADE DE TRABALHO</p> <p>DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES</p>	<p>Unidade de Trabalho: CORPO HUMANO - Análise e representação do rosto humano visto de frente e de perfil.</p> <p>Desenvolvimento das atividades</p> <p>1ª parte da aula: - ordenar a entrada e acomodar os alunos na sala de aula; - distribuir os equipamentos/materiais necessários pelos alunos; - fazer a chamada dos alunos; - elaborar o sumário; - refletir sobre a matéria dada na última aula e nas aulas anteriores (fazendo a ponte dos conhecimentos); - ver/comentar um Powerpoint sobre o trabalho a desenvolver; - explicar as tarefas a realizar; - tirar dúvidas.</p> <p>2ª parte da aula: 1º passo: dividir o lado menor de uma folha de papel de cavalete A4 em 2 partes iguais e elaborar margens laterais de 1 cm de largura. 2º passo: a partir do meio da margem, marcam 7cm na vertical, para cima e para baixo, nos dois lados da folha e unem os pontos, obtendo um retângulo. 3º passo: a partir da margem esquerda do 1º retângulo, marcam 10 cm na horizontal, em cima e em baixo e unem os pontos. A partir da margem direita do 2º retângulo, marcam 14 cm na horizontal, em cima e em baixo e unem os pontos. 4º passo: subdividir o 1º retângulo, com a medida menor, tendo a seguinte sequência: 2 cm+1 cm+1 cm+1 cm+1 cm+1 cm+2 cm. Subdividem o 2º retângulo, na vertical, com a seguinte sequência: 4 cm+4 cm+4cm+2 cm. 5º passo: subdividir os dois retângulos, na horizontal, com a seguinte sequência: 2 cm + 4 cm + 4 cm + 2 cm + 2 cm. - Colocar uma linha ao fundo da folha à direita, distanciada 1 cm da margem e indicam o 1º nome, Nº e Turma. 6º passo: a partir da esquadria elaborada e através da observação do modelo apresentado, utilizam a regra básica para iniciar o desenho do rosto humano, de frente e de perfil, no 1º e 2º retângulos respetivamente, como princípio do desenho. - observar individualmente o desenvolvimento do trabalho dos alunos; - apoiar os alunos no desenvolvimento do exercício prático principalmente os alunos com maiores dificuldades; - fazer chamadas de atenção quando necessário para um melhor desempenho; - propor uma atividade de enriquecimento aos alunos que terminam as tarefas propostas (desenho no registo visual do aluno do rosto de frente ou de perfil de forma criativa); - estabelecer diálogo relacionado com o assunto da aula; - chamar a atenção sobre as regras de higiene e segurança; - arrumar os equipamentos/materiais utilizados na aula; - cumprimentar os alunos e dar ordem de saída da sala de aula.</p>	<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>.Avaliação contínua.</p> <p>. Avaliação dos alunos: observação direta e registo em grelhas próprias.</p> <p>Observação: - ao nível do rigor na realização das atividades e na utilização dos materiais/instrumentos de trabalho; - ao nível do cumprimento de regras de trabalho estabelecidas; - ao nível das regras de higiene e segurança; - ao nível do interesse/participação; - ao nível do relacionamento interpessoal; - ao nível da assiduidade e pontualidade.</p>
--	---	-------------------------	---

Lição n.º:	Proposta de Sumário:
17/18 19/20	Análise e representação do rosto humano; Apresentação de um Powerpoint; Exercício prático.

CONTEÚDOS	DOMINIOS DE REF/OBJETIVOS	DESEMPENHO PRETENDIDO	RECURSOS MATERIAIS
COMUNICAÇÃO VISUAL FORMA/FUNÇÃO ESTRUTURA LUZ/COR GEOMETRIA	TECNICA: 4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico. REPRESENTAÇÃO: 5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 8. Dominar tipologias de representação expressiva.	4.1 Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. 5.1 Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis). 6.2 Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço). 8.1 Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da perceção das proporções naturais e das relações orgânicas. 8.2 Representar a figura humana através da simplificação e estilização das formas.	Recursos Humanos: - professora orientadora; - estagiária dinamizadora da aula; - estagiário assistente; - alunos da turma 7º 5. Recursos Materiais: - sala; - livro; - exemplo dos passos dos exercícios da aula; - tecnologias de comunicação e informação; - quadro com equipamento apropriado; - recurso multimédia; - registo de observação do professor; - registo visual do aluno; - papel de cavalete A4; - lápis HB; - lapiseira; - régua de 50 cm; - esquadro; - transferidor; - compasso; - borracha;

Anexo III
Planificação – aulas dinamizadas sobre o “Rosto Cubista”

	ESCOLA COOPERATIVA DE VALE (S. COSME)	DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES E TECNOLOGIAS	UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA FACULDADE DE FILOSOFIA DE BRAGA		
	PLANO DE AULA	EDUCAÇÃO VISUAL – 7º Ano	ANO LETIVO: 2013/2014		
UNIDADE DE TRABALHO:	CORPO HUMANO		Aulas Previstas:	Data: 12/05/2014	Início: 08:15 Horas
	- Representação do rosto humano segundo a corrente artística do cubismo.			19/05/2014	Fim: 09:55 Horas

OBJETIVOS METAS CURRICULARES ABRANGIDAS:	TÉCNICA T	4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico.	DISCURSO D	
	REPRESENTAÇÃO R	5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 8. Dominar tipologias de representação expressiva.	PROJETO P	

Lição n.º:	Proposta de Sumário:
51/52 53/54	Apresentação de um artista plástico convidado – Nuno Mendanha. Diálogo sobre o rosto humano e a sua representação segundo a corrente artística do cubismo. Visualização de uma exposição sobre o cubismo. Apresentação de um Powerpoint. Exercício prático sobre o rosto cubista.

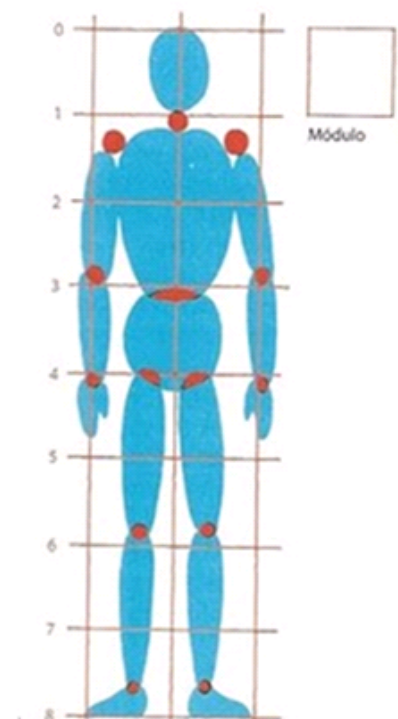
CONTEÚDOS	DOMINIOS DE REF/OBJETIVOS	DESEMPENHO PRETENDIDO	RECURSOS MATERIAIS
COMUNICAÇÃO VISUAL FORMA/FUNÇÃO ESTRUTURA LUZ/COR GEOMETRIA	TECNICA: 4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico. REPRESENTAÇÃO: 5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 8. Dominar tipologias de representação expressiva.	4.1 Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. 5.1 Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis). 5.2 Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem). 6.1 Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações). 6.2 Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço). 8.1 Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da perceção das proporções naturais e das relações orgânicas. 8.2 Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.	Recursos Humanos: - supervisora de estágio; - professora orientadora de estágio; - dois estagiários assistentes; - estagiária dinamizadora da aula; - trinta alunos da turma 7º 5; - artista convidado. Recursos Materiais: - sala de aula; - livro da disciplina e outro; - tecnologias de comunicação e informação; - quadro com equipamento apropriado; - recurso multimédia; - ficha informativa com os passos do exercício da aula; - registo de observação do professor; - registo visual do aluno; - papel de cavalete A4; - papel vegetal A4; - lápis HB ou outro; - lápis de cor variados; - canetas de feltro; - tintas; - régua de 50 cm; - esquadro; - compasso; - borracha. - pincéis; - pano; - lavatório; - água; - godés.

Anexo IV

Ficha informativa nº 1 – desenho da “Figura Humana”

Proposta de trabalho

DESENHO DA FIGURA HUMANA



Existe um módulo para proporcionar todas as partes do corpo: a **CABEÇA**.

O corpo do homem enquadra-se num **RECTÂNGULO** com 8 **MÓDULOS** de altura e 2 **MÓDULOS** de largura.

No corpo humano adulto, bem proporcionado, a distância entre os ombros é de 2 cabeças.

Cânone de 8 cabeças

Proposta de trabalho

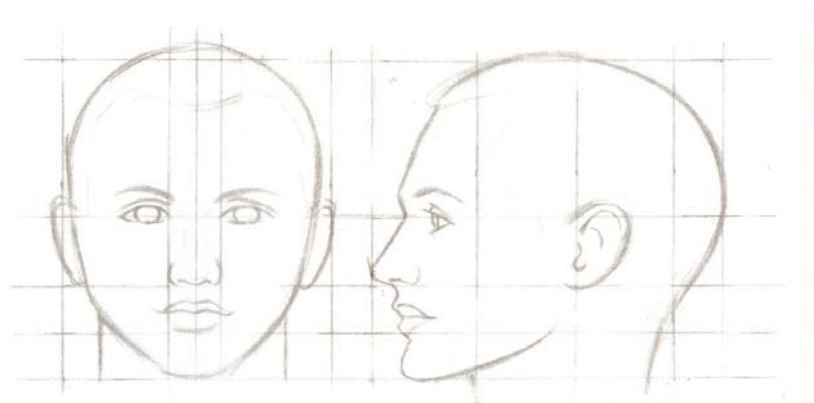
- 1- Determina o centro da folha de papel de cavalete A4.
- 2- Coloca a folha de papel de cavalete A4 ao alto e elabora a partir do centro um retângulo de 4 x16 cm.
- 3- Subdivide a altura do retângulo em 8 espaços iguais e a largura em dois espaços iguais.
- 4- Desenha no retângulo elaborado a Figura Humana – Cânone de 8 cabeças, através da observação direta.

Nota - Tempo de duração para a realização da tarefa: 2horas.

Anexo V

Ficha informativa nº 2 – desenho do “Rosto Humano de frente e de perfil”

Proposta de trabalho



DESENHO DO “ROSTO HUMANO DE FRENTE E DE PERFIL”



ELEMENTOS DO ROSTO



LOCALIZAÇÃO DAS VÁRIAS COMPONENTES DA LUZ E SOMBRA NO ROSTO

Nota - Tempo de duração para a realização da tarefa: 4 horas.

Anexo VI

Ficha informativa nº 3 – Geometria: “Planificação de um Sólido Geométrico”

Proposta de trabalho

Sólido geométrico - cubo

1º passo: (Esquema A)

Divide o lado maior da cartolina na seguinte sequência: $7\text{cm}+7\text{cm}+7\text{cm}+7\text{cm}+1\text{cm}$;

Divide o lado menor da cartolina na seguinte sequência: $7\text{cm} + 7\text{cm} + 7\text{cm}$;

Une os pontos.

2º passo: (Esquema B)

Elabora uma aba com 1 cm de altura e afastada 0,5 cm da lateral.

3º passo: (Esquema C)

Vinca e recorta.

4º passo:

Cola as partes necessárias e obterás um sólido geométrico - cubo.

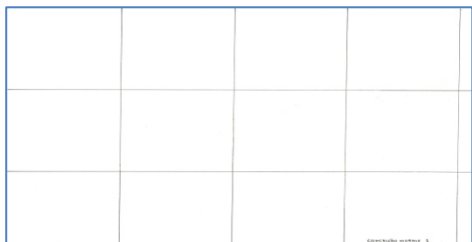
Atividade de enriquecimento

Decora a teu gosto as faces do cubo com figuras geométricas planas, exemplo: circunferências; quadrados; triângulos etc.

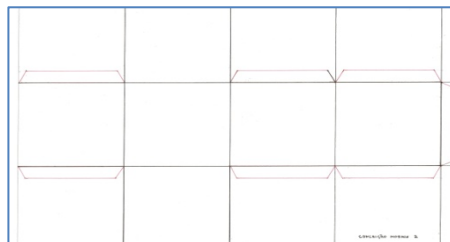
Materiais a utilizar

Cartolinas; lápis de grafite HB ou outro; riscador; borracha; régua de 50 cm; esquadro;

Compasso; tesoura e cola.



Esquema A



Esquema B



Esquema C

Nota - Tempo de duração para a realização da tarefa: 2 horas.

Anexo VII

Ficha informativa nº 4 – desenho do “Rosto Cubista”

Proposta de trabalho

DESENHO DO ROSTO CUBISTA

Realização de um retrato cubista a partir do rosto humano já efetuado anteriormente.

1º passo - Selecciona as imagens do rosto (frente, perfil).

2º passo - Utiliza uma folha de papel vegetal A4 e o lápis de grafite HB para a realização de uma imagem segundo a técnica cubista. Podes copiar elementos do rosto (nariz, olhos, orelhas) das várias imagens que tens.

3º passo - Com cuidado, transfere a imagem final através do decalque para o centro da folha A4 de papel cavalinho.

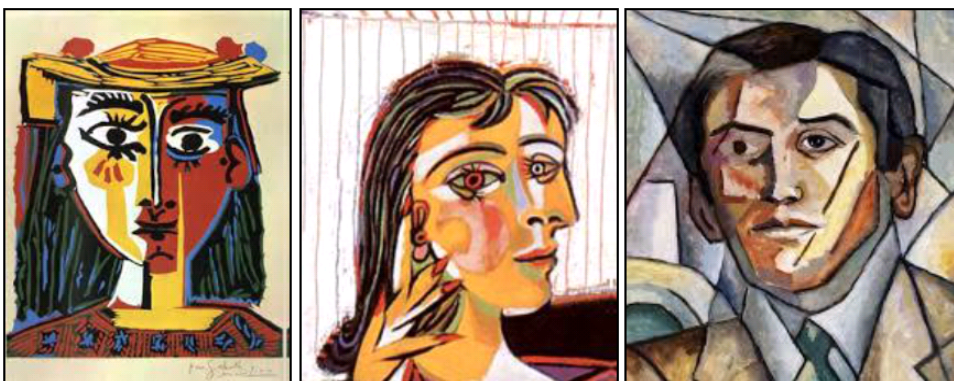
4º passo - Geometriza/esquematiza as partes que achares que reforçam a imagem.

5º passo - Utiliza a cor pintando a imagem, tendo em atenção as seguintes indicações:

- no rosto aplica diferentes tonalidades da mesma cor;
- se utilizares cores quentes no rosto, utiliza cores frias no fundo;
- presta atenção às zonas de luz e sombra no rosto.

Materiais a utilizar

Papel cavalinho A4; papel vegetal A4; lápis de grafite HB ou outro; lápis de cor variados; canetas de feltro; tintas; borracha; régua de 50 cm; esquadro; compasso; cliques; pincéis; pano; godés.



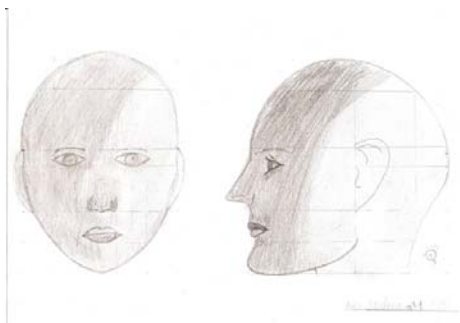
Esquema A: Movimento artístico-Cubismo.

Nota - Tempo de duração para a realização da tarefa: 4 horas.

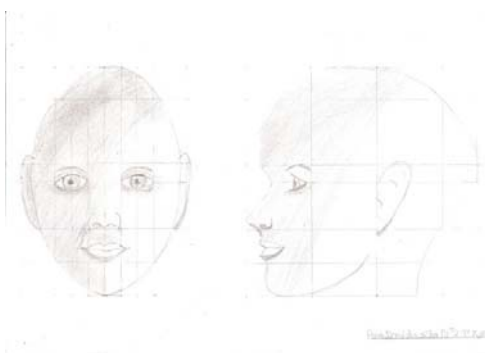
Anexo VIII

Desenhos do “Rosto Humano de frente e de perfil” e do “Rosto Cubista”

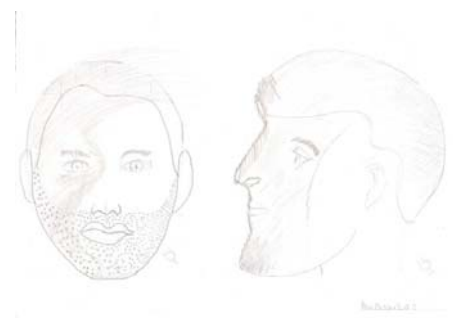
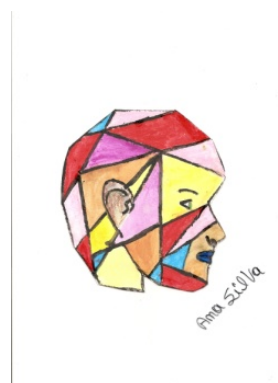
Imagens de 18 a 47



Nº 1-Imagem 18. Rapariga de 12 anos

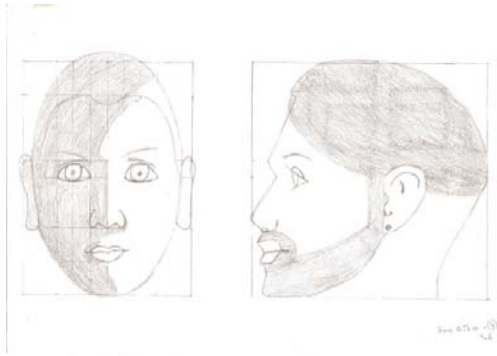


Nº 2-Imagem 19. Rapariga de 12 anos

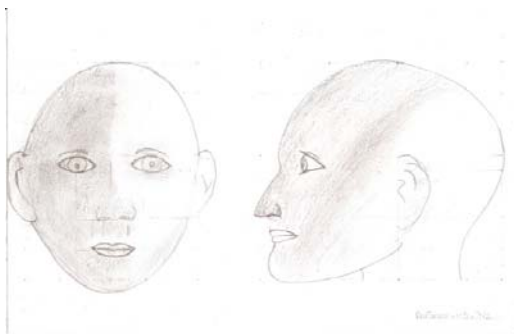
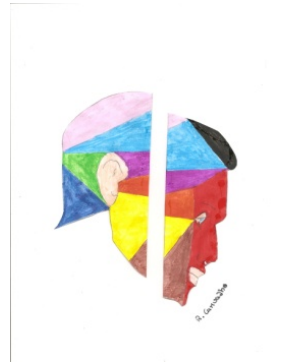


Nº 3-Imagem 20. Rapariga de 12 anos

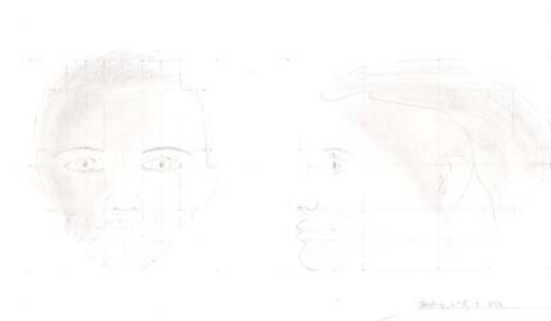




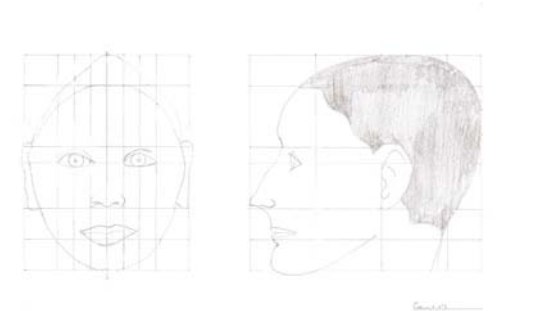
Nº 4-Imagem 21. Rapariga de 14 anos



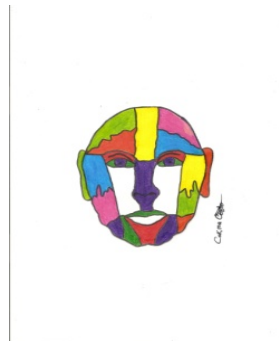
Nº 5-Imagem 22. Rapariga de 12 anos

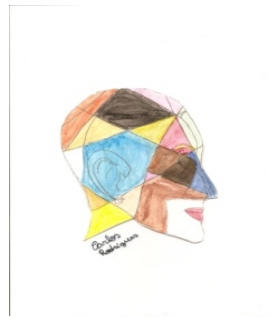
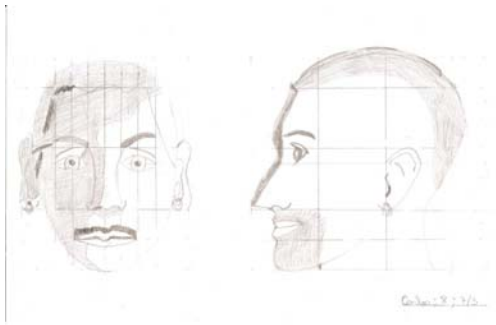


Nº 6-Imagem 23. Rapariga de 12 anos

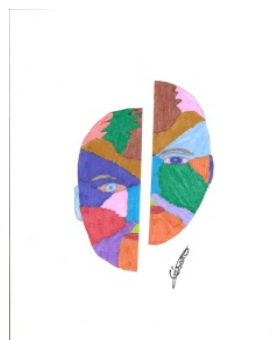
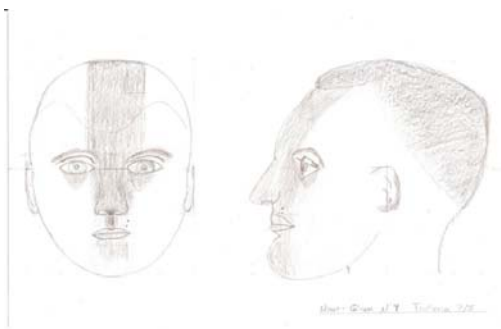


Nº 7-Imagem 24. Rapariga de 15 anos





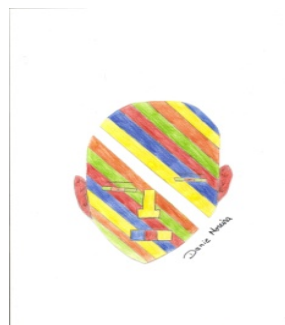
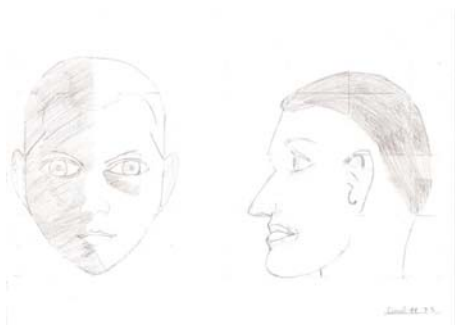
Nº 8-Imagem 25. Rapaz de 14 anos



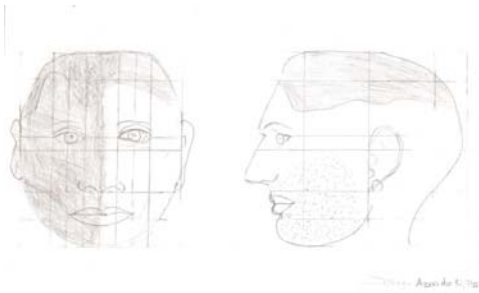
Nº 9-Imagem 26. Rapaz de 12 anos



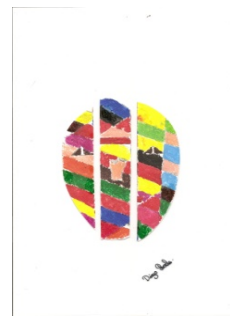
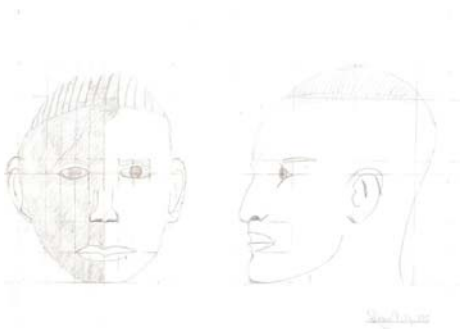
Nº 10-Imagem 27. Rapariga de 12 anos



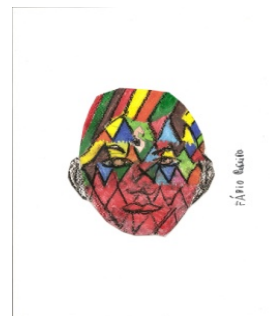
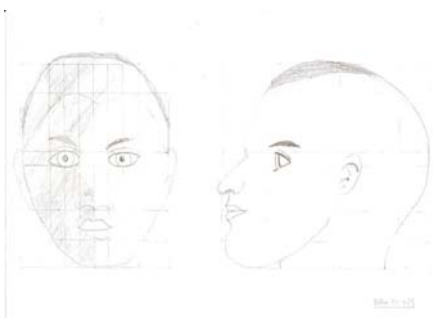
Nº 11-Imagem 28. Rapaz de 13 anos



Nº 12-Imagem 29. Rapaz de 12 anos



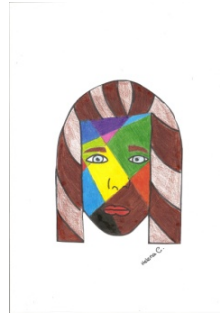
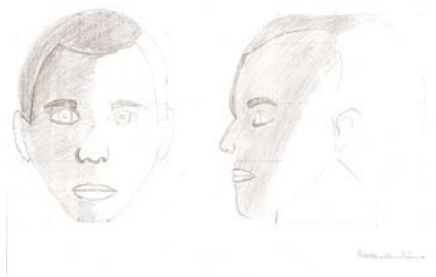
Nº 13-Imagem 30. Rapaz de 12 anos



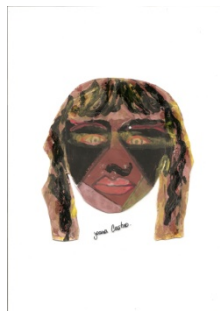
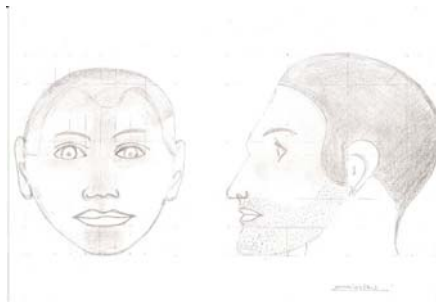
Nº 14-Imagem 31. Rapaz de 12 anos



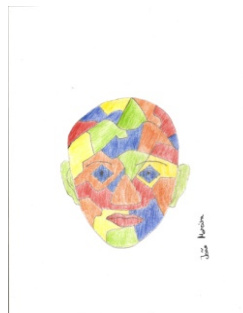
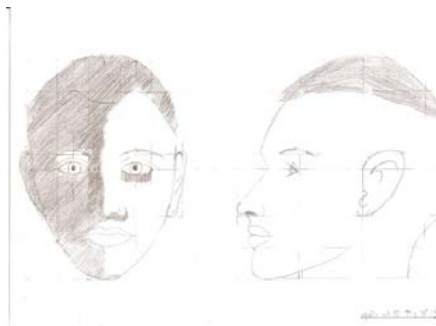
Nº 15-Imagem 32. Rapariga de 12 anos



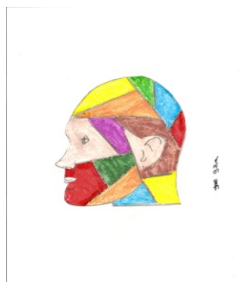
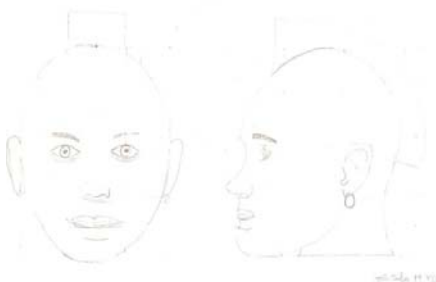
Nº 16-Imagem 33. Rapariga de 12 anos



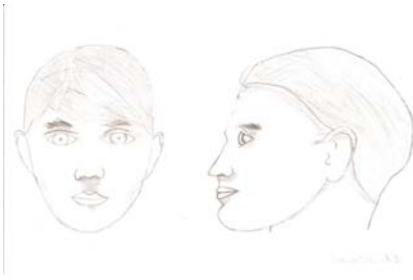
Nº 17-Imagem 34. Rapariga de 12 anos



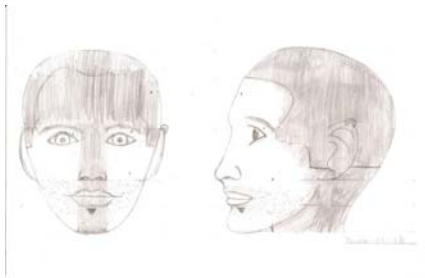
Nº 18-Imagem 35. Rapaz de 12 anos



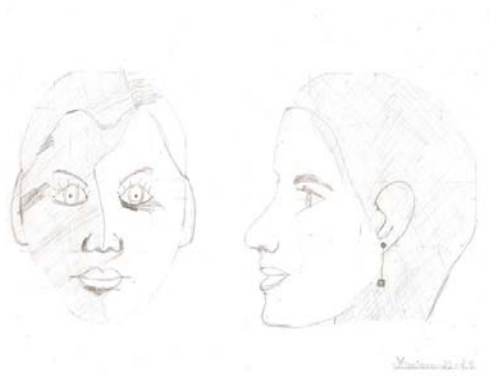
Nº 19-Imagem 36. Rapaz de 12 anos



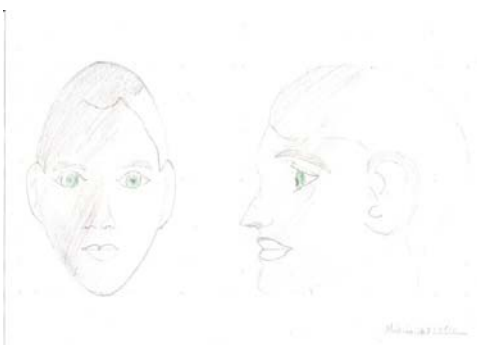
Nº20-Imagem 37. Rapaz de 12 anos



Nº21-Imagem38. Rapariga de 12 anos



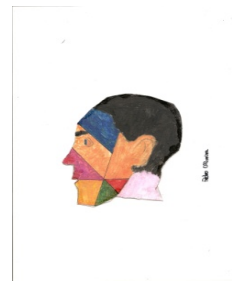
Nº22-Imagem 39. Rapariga de 12 anos



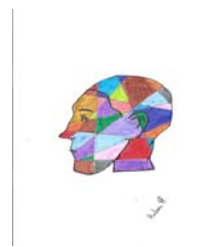
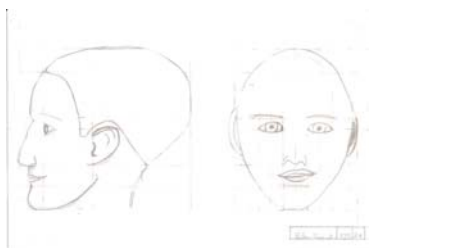
Nº23-Imagem 40. Rapaz de 12 anos



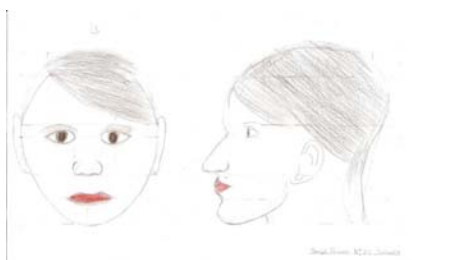
Nº24-Imagem 41. Rapaz de 12 anos



Nº25-Imagem 42. Rapaz de 12 anos



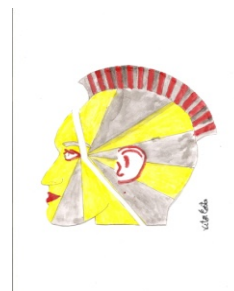
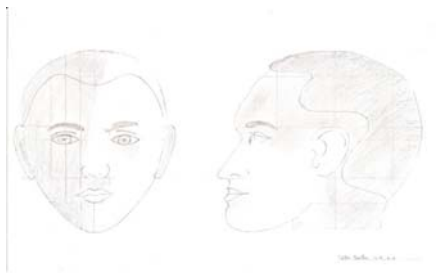
Nº26-Imagem 43. Rapaz de 12 anos



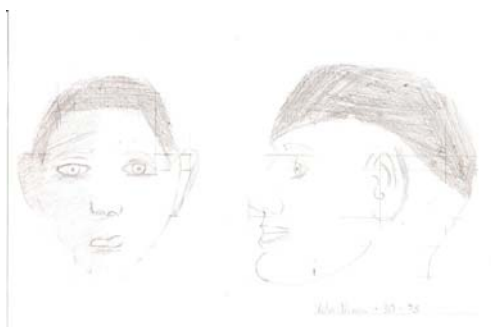
Nº27-Imagem 44. Rapaz de 12 anos



Nº28-Imagem 45. Rapariga de 12 anos



Nº29-Imagem 46. Rapaz de 12 anos



Nº30-Imagem 47. Rapaz de 12 anos

Observação:

Na margem esquerda encontra-se: “Rosto Humano de frente e de perfil“

Na margem direita: encontra-se “Rosto Cubista”