

LISTA DE ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

IPP – Instituto Politécnico do Porto

MEEVT – Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica

PES – Prática Educativa Supervisionada

UC – Unidade Curricular do Mestrado

UT – Unidade de Trabalho

AGRADECIMENTOS

A todos os que me encorajaram e ajudaram ao longo dos dois anos do Mestrado e contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

O meu agradecimento aos Professores do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, particularmente ao Prof. António Silva que, para além do mais, me orientou e muito me ajudou com os seus comentários.

À Prof^a Susana Nogueira, os meus agradecimentos quanto ao apoio em Metodologia e Didática de E.V.T., mas muito principalmente, quanto aos diálogos relacionados com a aprendizagem do desenho.

À Prof^a. Paula Sanches, os meus agradecimentos quanto à sua disponibilidade para me esclarecer, sobre todas as questões próprias das Práticas Educativas, nomeadamente quanto às planificações e em particular quanto ao meu desempenho em aula, em que me supervisionou.

À Prof^a. Susana Lopes, os meus agradecimentos pelo acompanhamento, na realização do trabalho, no âmbito da Metodologia de Investigação em Educação Artística.

Ao Prof. António Oliveira, os meus agradecimentos pela confiança que depositou em mim, durante as aulas de Educação Visual, que tive oportunidade de reger à Turma 8^oC da Escola Secundária Almeida Garrett por si orientada. Agradeço também toda a disponibilidade que teve para dialogar comigo, inclusive fora do tempo das aulas.

Os meus agradecimentos aos colegas de Mestrado, pelos momentos de partilha de experiências, pelos acordos, mas também pelos desacordos de opinião.

À minha família porque, de alguma forma, esteve sempre presente.

RESUMO

Neste relatório final, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, fazem-se reflexões sobre questões científico-didáticas que se desejam partilhar. Tais reflexões decorrem das Práticas Educativas Supervisionadas, PES I, II e III, de que aqui se faz um breve resumo como nos foi solicitado, bem como investigação realizada na PES III, que tratou de uma experiência de aplicação do Diário Gráfico, como possível meio, para tentar minorar o conhecido desânimo pelo desenho, que costuma ocorrer no início da adolescência. Neste relatório descreve-se o modo como se aplicou o Diário Gráfico, tentando tirar partido das suas qualidades e potencialidades, uma das quais me parece ser importante, o facto de o Diário Gráfico ser um espaço para experiências, suporte que é trabalhado pelo aluno fundamentalmente a sós. Daqui ressalta intimismo que pode proporcionar um incentivo à tentativa/erro, com o mínimo constrangimento e possivelmente uma maior desinibição e sensação de liberdade. O Diário Gráfico induz também à cultura do esforço persistente, tão necessário para a progressão no desenho. O resultado do esforço pode não ser imediato, mas a longo prazo será certamente compensador.

A investigação, foi realizada na Escola Secundária Almeida Garrett, com a Turma 8°C. Ter a oportunidade de trabalhar com uma turma do 8º ano, foi importante para o caso particular do desânimo pelo desenho, pois o início da adolescência é marcado por transformações físicas e psicológicas que influenciam esse desânimo.

Palavras-chave: Educação Visual, Desenho, Diário Gráfico

ABSTRACT

In this final report, part of the Master of Visual Education Teaching and Technology, reflections are made, on scientific and educational issues that I wish to share. These reflections arise from Educational Practices Supervised, PES I, II and III, that here is a brief summary as we were told, as well as research conducted in PES III, which dealt with an application experience of the Sketchbook, as a possible mean to try to alleviate the known discouragement for drawing, which usually occurs in early adolescence. In this report we describe how to apply the Sketchbook, trying to take advantage of its qualities and potential, one of which seems to be important. The fact that the Sketchbook is a "place" for experiments, support that is worked by the student fundamentally alone. It emphasizes intimacy that can provide an incentive to attempt / error, with minimal embarrassment and possibly greater disinhibition and sense of freedom.

The research was carried out in high school Almeida Garrett, with the Class 8 ° C. Having the opportunity to work with a group of 8th grade, it was important for the particular case of discouragement for the design, since early adolescence is marked by physical and psychological changes that influence this despondency.

Keywords: Visual Education, Drawing, Sketchbook

LISTA DE ABREVIATURAS	1
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	6

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	9
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA	11
1.1 MEEVT – Motivações	11
1.2 PES I – Escola Básica do Cedro (V.N.Gaia)	12
1.2.1 Interação – Turma - Programa - futuro Professor	12
1.2.2 Resumo do desenvolvimento das atividades	13
1.3 PES II – Escola Básica Marques Leitão (Valbom, Gondomar)	23
1.3.1 Interação – Turma - Programa - futuro Professor	23
1.3.2 Resumo do desenvolvimento das Unidades de trabalho de EV	25
1.3.3 Resumo do desenvolvimento das Unidades de trabalho de ET	29
1.4 PES III – Escola Secundária Almeida Garrett (V.N.Gaia)	35
1.4.1 Interação - Turma – Programa – futuro Professor	35
1.4.2 Resumo das Unidades de Trabalho de EV	37
2. O DIÁRIO GRÁFICO, COMO MEIO PARA MINORAR O DESÂNIMO PELO DESENHO, NO 3º CICLO	45
2.1 Introdução, enquadramento teórico e breves notas sobre o desenho	45
2.2 A “crise do desenho” na adolescência	50
2.3 O que é o Diário Gráfico. Suas características e potencialidades	59
2.4 O Diário Gráfico no contexto educativo	62
2.5 Metodologia adotada. A Investigação qualitativa	63
2.6 Investigação-ação	65
2.7 Introdução e aplicação do Diário Gráfico	67
2.8 Análise dos dados recolhidos	70

2.9 Conclusões	71
3. BIBLIOGRAFIA	73
4. Anexos	77
Anexo 1 – Alguns desenhos dos Diários Gráficos do João	77
Anexo 2 – Dois desenhos e um a tentativa de poema	79
Anexo 3 - Alguns desenhos de vários alunos	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figs. 1 e 2 – Experiências com carvão vegetal. Desenhos da Matilde Pinto	14
Fig. 3 – Duas árvores, com diferentes tipos de linha. Desenho da Matilde Pinto.	14
Fig. 4 – Desenho da Matilde Neves e do Ricardo. Disseram-me ser uma casa numa árvore e jardim.	14
Figs. 5 e 6 – A caixa com os objetos a identificar através do tato	15
Fig. 7 – Rita e Lourenço a trabalharem	15
Fig. 8 – Trabalhos de alguns alunos	15
Fig. 9 – Texturas	16
Fig. 10 – Desenho do Francisco	16
Fig. 11 – Desenho da Leonor	16
Fig. 12 - Painel 1- Silhueta de cada aluno, com alguns desenhos realizados pelo próprio, ao longo da prática educativa. Da esq. para a dir.: Alexandre, Marta, Rodrigo, Beatriz, Pedro, Ana C., Tatiana, Tiago, Ricardo, Matilde N., Leonor, Bárbara, Lara, Mariana e Diogo T.	18
Fig. 13 - Fig.13 – Painéis 2,3 e 4- Silhueta de cada aluno, com desenhos feitos pelo próprio, ao longo da prática educativa. Da esq. para a dir.: José, Lourenço, Guilherme, Diogo C., Rafael, Carolina, Margarida, Ana R. e Matilde P.	18
Figs. 14 e 15 – Alguns trabalhos	19
Fig. 16 – Desenho do Ricardo	20
Fig. 17 – Desenho do André	22
Fig. 18 – Desenho do Guilherme	22
Fig. 19 – Banda desenhada do Cândido	26
Fig. 20 – Boneco articulado, fornecido a cada aluno	27
Fig. 21 – Diapositivo mostrado aos alunos	27
Fig. 22 – Edifício do Leonardo	30
Fig. 23 – Estrutura modular do Paulo	30
Fig. 24 – Exemplo de disposição em planta	32
Figs. 25 e 26 – Casa da Alexandra	34
Fig. 27 - Desenho da Sara	38
Fig. 28- Desenho de caixas, do Ricardo	39
Fig. 29 – Desenho da Cristiana (recipiente para guardar alimentos)	39
Fig. 30 – Desenho da Sara	39
Fig. 31 – Esboço, planta do quarto do Rafael	41
Fig. 32 – Esboço, planta do quarto da Sofia	41
Fig. 33 – Maqueta do Rui	42
Fig. 34– Maqueta da Bárbara	42

Fig. 35 – Maqueta do David	43
Fig. 36 – Desenho da maqueta do David	43
Fig. 37 – Maqueta da Francisca P.	43
Fig. 38 – Desenho da maqueta da Francisca P.	43
Fig. 39- Capas e contracapas dos Diários Gráficos de alguns alunos Da esquerda para a direita: capa e contracapa do Diário da Bárbara, capa e contracapa do Diário do João. À direita em cima, capa do segundo Diário do João. Em baixo à direita, capa do Diário do Diogo.	45
Fig. 40 – Tentativa de representar a perspetiva. Desenho do João	52
Fig. 41- Tentativas de representar a perspetiva. Desenhos do João	52
Fig. 42 - Sociedade/Características físicas/Relacionamento. Desenho de uma aluna	55
Fig. 43 - Desenho da Marta, a propósito de jogo, cujo objetivo, era o de realizar um desenho, utilizando apenas as palavras: ponto, linha e plano.	72
Fig. 44 e 45 - Desenhos do João, a propósito de diapositivos sobre a arte abstrata	72

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA

1.1. MEEVT - Motivações

Passo a indicar algumas motivações que me levaram a inscrever-me no Mestrado de Ensino de Educação Visual e Tecnológica e a percorrer o caminho de aprendizagens que deste fazem parte.

Enquanto estudante de Arquitetura sempre coloquei, como alternativa à prática profissional específica, a hipótese de um dia poder vir a ser Professor, quer na área da própria Arquitetura, quer na área das Artes em geral. A ideia de poder ser um mediador de conhecimento sempre me interessou, como sempre me interessaram as questões pedagógicas. Quando se expõe e medeia a aquisição do conhecimento, estamos simultaneamente a rever a apropriação que antes fizemos. Sempre gostei de estudar e interessa-me a formação contínua.

Motiva-me a apropriação de mais conhecimentos, o mecanismo da reapropriação dos mesmos e a possibilidade de os transmitir de modo, se possível, cada vez mais simples e eficaz. Para além disto, para ter mais possibilidades de ser Professor de EVT, tornou-se necessário, e é meu interesse, adquirir mais competências, daí realizar o Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica.

1.2. PES I – Escola Básica do Cedro (V. N. Gaia)

1.2.1 Interação: Turma – Programa - futuro Professor

Foi com a Turma 2ºC da Escola Básica do Cedro (V.N.Gaia), que realizei a minha primeira experiência de prática educativa. A turma era constituída por vinte seis alunos, sendo que 14 eram raparigas e os restantes 12 rapazes. Três alunos tinham apoio educativo, sendo que num dos casos esse apoio incidia na Educação pela Arte.

O relacionamento entre os alunos foi muito positivo, todos interagem com facilidade e estavam dispostos a ajudar os colegas quando algum estivesse mais atrasado nas atividades de expressão plástica que foi sendo realizada. No geral as atividades decorreram bem, embora algumas não tenham sido planificadas da melhor forma, conforme se explica no ponto seguinte (1.2.2), no resumo que faço de cada uma das atividades. Por vezes as aulas tornavam-se bastante ruidosas, mas isso será algo habitual numa turma do 1º Ciclo. Acontece que, no geral havia boa disposição e tal faz com que haja algum ruído.

O Programa de Expressão Plástica para o 1º Ciclo era curto e bastante objetivo. Pretendia basear no desenho, as várias atividades que tinha de planificar. Essa intenção prendeu-se com o facto de o desenho ser uma atividade espontânea para as crianças e também pelo facto de eu ter conhecimentos nesta área, que podia mobilizar. No Programa do 1º Ciclo, é o “Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies”, que inclui o desenho. Fiz como o programa indica, forneci diferentes materiais riscadores (carvão vegetal, sanguínea e barra de grafite) e diferentes suportes (papel manteigueiro, folhas de formato A2 e outros), para os alunos experimentarem.

O meu relacionamento com os alunos foi muito positivo e gostei de ter que entrar rapidamente no jogo...

1.2.2 Resumo do desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – Tipos de linha (reta, curva, quebrada, fina ou grossa)

Esta atividade tinha por objetivo, fazer com que os alunos desenhassem, utilizando os vários tipos de linha de que falámos. Quis também tirar partido da vontade que têm de experimentar. Para o efeito, forneci materiais riscadores e suportes de desenho que até aqui ainda não teriam utilizado, como: carvão vegetal, barra de grafite, sanguínea, papel manteigueiro e papel cavalinho de formato A2.

As folhas de papel manteigueiro destinaram-se a experiências com os materiais riscadores e também à realização de dois desenhos de duas árvores: uma a desenhar só com linhas onduladas e a outra só com linhas retas e quebradas (Fig. 3).

Para o desenho das árvores, pedi que escolhessem apenas um material riscador e quase todos os alunos escolheram o carvão vegetal. Percebi que a possibilidade de fazer mancha com este material e o facto de produzir uma linha muito contrastante com a folha influenciaram a escolha.

Como último desenho desta atividade, sugeri que os alunos, na folha de papel "cavalinho" de formato A2, desenhassem uma paisagem. Escolhi este tema apenas com a intenção de que os alunos se servissem das representações de árvores que já tinham feito para definirem a paisagem que queriam. Furneci folhas com formato A2, porque pretendia observar a reação dos alunos ao desenharem numa folha grande. Para além disso, o pau de carvão vegetal e a barra de sanguínea exigiam uma folha maior, devido às linhas espessas que produzem.

As mesas de trabalho com dois alunos cada não tinham espaço suficiente para que cada um desenhasse individualmente, por isso, fui forçado a fornecer uma folha a cada dois alunos e pedi que fizessem o desenho em conjunto.

Esta improvisação poderia não funcionar, pois não sabia se todos os pares se iriam entender, no entanto, para surpresa minha e depois de mediar algumas vontades, todos os alunos realizaram o desenho. Intencionalmente, disse que podiam usar os vários materiais riscadores que forneci e optei também por deixar

que fugissem ao tema da paisagem, pois estava curioso com os resultados do trabalho de imaginação e criatividade dos alunos.

Esta atividade motivou os alunos, primeiro devido aos materiais e suportes de desenho experimentados, depois pela participação no desenho realizado com um colega. Finalmente, o facto de ter colocado poucas condicionantes aos desenhos, terá sido positivo e ajudou a manter o entusiasmo.

Figs. 1 e 2 – Experiências com carvão vegetal. Desenhos da Matilde Pinto

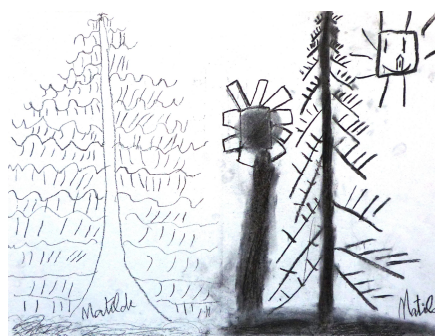
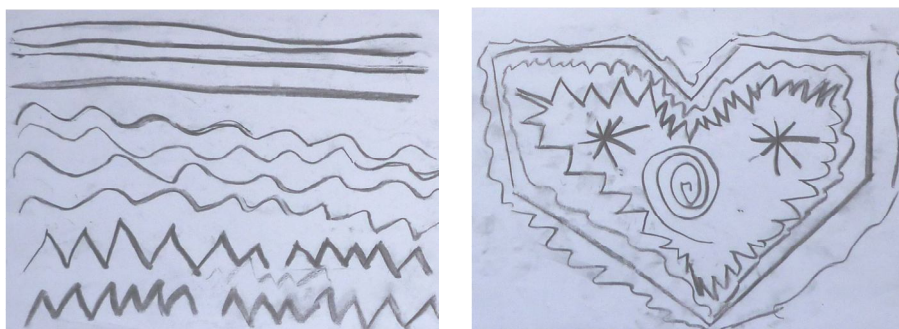


Fig. 3 – Duas árvores, com diferentes tipos de linha. Desenho da Matilde Pinto.



Fig. 4 – Desenho da Matilde Neves e do Ricardo. Disseram ser uma casa numa árvore e jardim.

2ª Atividade – Texturas (naturais e visuais)

Tratei, nesta atividade, das texturas naturais e visuais.

Pretendia primeiro, que os alunos identificassem características das texturas (macia, rugosa e lisa), apenas pelo tato. Para isso, em duas caixas de sapatos, devidamente fechadas, coloquei três formas naturais: laranja, casca de árvore e carvão vegetal. As caixas tinham três compartimentos, uma para cada forma, e existia uma abertura numerada em cada compartimento para que fosse possível

aos alunos tocarem e apalparem as formas (Figs. 5 e 6). Seguidamente, cada aluno escreveria na sua folha o que tinha sentido ao tocar naquela forma e ainda de que forma se tratava.

Com esta atividade despertava os sentidos dos alunos. Talvez por isso, e certamente por estar implícito um jogo de adivinha, o momento de identificar as texturas gerou grande entusiasmo. Quase todos os alunos reconheceram a laranja e o carvão vegetal, aliás o pó do carvão não deixava dúvidas. A casca de árvore é que foi identificada por poucos, talvez por ser bastante larga, não sendo possível apalpá-la completamente. Os alunos caracterizaram a sua textura como rugosa, mas quanto à forma grande parte não a identificou.

Depois de despertar os alunos para as texturas naturais, gostaria de chamar a atenção para as texturas visuais. Comecei por perguntar como caracterizavam a textura da própria pele. A maior parte respondeu que é lisa e macia, mas alguns alunos hesitaram, falaram na pele das mãos e nas marcas que esta tem. Foi então que pedi para fazerem uma pintura, usando as impressões digitais e chamei a atenção para a textura visual que produziam (Figs. 7 e 8).

Como aspetos positivos, esta atividade funcionou sobretudo por causa das experiências sensoriais. A identificação das texturas através do tato e a pintura usando as próprias mãos.

Figs. 5 e 6 – A caixa com os objetos a identificar através do tato.



Figs. 7 – Rita e Lourenço a trabalharem.



Fig.8 – Trabalhos de alguns alunos.

3ª Atividade – Texturas (visuais)

Esta atividade, também foi dedicada às texturas, mas apenas às visuais. O objetivo pretendido é que os alunos criassem uma textura visual através do decalque de vários materiais fornecidos como: lixa, serapilheira e papel de parede com diferentes relevos. Deviam para o efeito usar os lápis de cera de que dispunham.

Em seguida, os alunos deveriam fazer um desenho com a textura que tinham criado. Combinei um tema para esse desenho. Deveriam desenhar um animal imaginário que tivesse um poder especial e depois preencheriam o corpo do animal com a textura que tinham criado (Figs. 10 e 11).

O aspeto positivo desta atividade foi o decalque das texturas, pois os alunos entusiasmaram-se a decalcar diferentes materiais. Sobrepueram decalques de texturas diferentes, o que só por si dava origem a uma nova textura, jogaram também com diferentes cores nessas sobreposições, o que distinguia melhor as texturas sobrepostas.

O desenho do animal tinha ligação com as texturas, neste caso, tratava-se também de uma textura imaginária, no entanto, havia outra possibilidade que poderia dar origem a resultados igualmente positivos. Tratava-se de pedir aos alunos para realizarem um desenho a partir da folha em que cada um fizera o decalque dos vários materiais.



Fig.9 – Texturas



Fig.10 – Desenho do Francisco.



Fig.11 – Desenho da Leonor.

4ª Atividade – Linha de contorno (visual)

Esta atividade foi pensada em função de uma proposta que consta no Programa do 1º Ciclo, a linha de contorno dos objetos, formas e pessoas. Para esta atividade, segui pista indicada na U.C. de Metodologia e Didática de E.V. e E.T. e fui observar parte da obra da Artista Plástica, Lourdes Castro¹, intitulada: “Sombras à volta de um Centro”. O trabalho da Artista sensibilizou-me para os recortes muito trabalhados que são proporcionados pela própria forma ou pela sua sombra. Em função disto, a atividade planificada tinha por objetivo o desenho do contorno das formas mais variadas, desde formas naturais como: folhas, conchas, mãos e outras, até formas de objetos do quotidiano, produzidos pelo homem.

Comecei por propor aos alunos contornarem a silhueta dos colegas. Esta primeira experiência de contorno de formas, tinha também um propósito prático, construir um painel (Figs. 12 e 13), com as silhuetas dos alunos da turma e que viria a servir de suporte para expor desenhos de cada um. O painel seria utilizado mais tarde, para uma pequena exposição que a minha colega Sara Monteiro e eu tivemos oportunidade de realizar na Casa da Imagem².

¹ Lourdes Castro licenciou-se em pintura pela ESBAL, em 1956. No ano seguinte foi viver e trabalhar para Munique, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 1958, funda o grupo KWY, em conjunto com René Bertholo, João Vieira, José Escada, Costa Pinheiro, entre outros artistas.

A partir de 1960, realiza várias séries de trabalhos em que as sombras e os perfis possíveis dos objetos constituem o elemento principal da sua produção artística. Em 2003, apresenta algumas dessas obras, em exposição individual realizada na Fundação de Serralves, com o título: “Sombras à volta de um Centro”.

² A Casa da Imagem, é um centro artístico e educativo, pertencente à Fundação Manuel Leão. Ali realizam-se exposições, formação artística para crianças e adolescentes e formação de Professores.

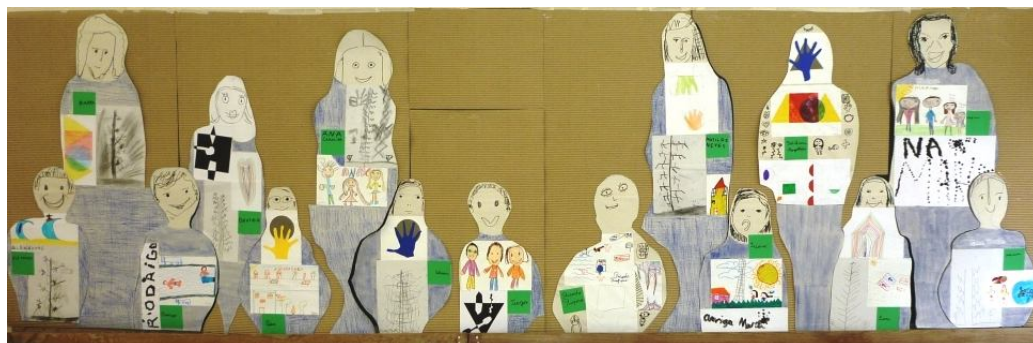


Fig.12 – Painel 1- Silhueta de cada aluno, feita por colega com alguns desenhos realizados pelo próprio, ao longo da prática educativa. Da esq. para a dir.: Alexandre, Marta, Rodrigo, Beatriz, Pedro, Ana C., Tatiana, Tiago, Ricardo, Matilde N., Leonor, Bárbara, Lara, Mariana e Diogo T.

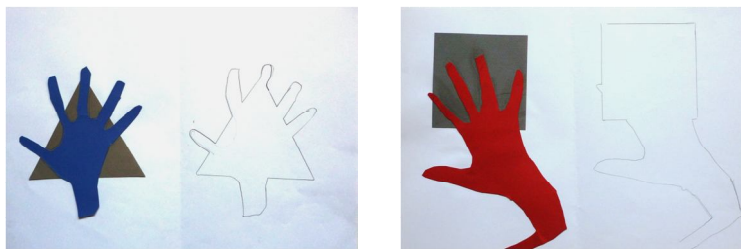


Fig.13 – Painéis 2,3 e 4- Silhueta de cada aluno, com desenhos feitos pelo próprio, ao longo da prática educativa. Da esq. para a dir.: José, Lourenço, Guilherme, Diogo C., Rafael, Carolina, Margarida, Ana R. e Matilde P.

Obs: É grande a apetência para o desenho no 1º Ciclo. Os alunos facilmente entram em autogestão ...

A silhueta dos alunos foi desenhada a giz de várias cores sobre papel de cenário. No recreio, existia um banco muito comprido, sobre o qual pude fixar os vários metros de papel de cenário. Isso facilitou o desenho das silhuetas e permitiu tornar o conjunto mais diversificado, com alunos a quererem ser contornados de pé e outros sentados.

Já dentro da sala de aula continuamos a fazer contornos de formas. A mão foi a forma natural mais contornada, mas pretendia que fizessem um contraponto com silhuetas que não fossem naturais (Figs. 14 e 15). Daí ter fornecido em cartolina as formas geométricas básicas (quadrado, círculo e triângulo).



Figs. 14 e 15 – Alguns trabalhos

Alguns aspetos falharam nesta atividade. Não houve um desafio, uma proposta que obrigasse os alunos a pensarem por eles próprios. Tratou-se de um conjunto de passos para os quais fui dando indicações e procedimentos. Criar um jogo que relacionasse os contornos orgânicos com os inorgânicos seria estratégia que induziria os alunos a construir mais aprendizagens.

5ª Atividade – Cores primárias e secundárias

Esta atividade tinha como objetivo conseguir levar os alunos interiorizarem que, da junção de duas cores primárias, resulta uma secundária. Pretendia-se também que os mesmos retivessem essas combinações, através de um desenho onde estariam presentes as seis cores.

Quando me lembro das cores primárias, lembro-me sempre da Escola Artística Bauhaus, da corrente Neoplasticista e, claro, da Arquitetura que se realizava nessa época e que ainda hoje é referência para muitos arquitetos. Partindo destas memórias e conhecimentos que também a mim me orientam, associei de imediato as três figuras geométricas básicas: quadrado, círculo e triângulo, às três cores primárias. Foi isto que deu origem ao tema do desenho. Tratar-se-ia de uma composição abstrata, na qual teriam de figurar as três figuras geométricas básicas, no entanto, estas teriam de ficar sobrepostas parcialmente, pois assim conseguiríamos as três cores secundárias.

Fornecei a cada aluno o quadrado, o círculo e o triângulo em cartolina. Convidei-os então a fazer um desenho, contornando as várias figuras geométricas, assegurando-se que as sobrepunham parcialmente. A seguir, propus que atribuíssem uma cor primária diferente a cada uma das figuras geométricas e as pintassem com a respetiva cor nas zonas onde não existisse sobreposição. Finalmente, as superfícies sobrepostas deveriam ser pintadas com a cor secundária correspondente.

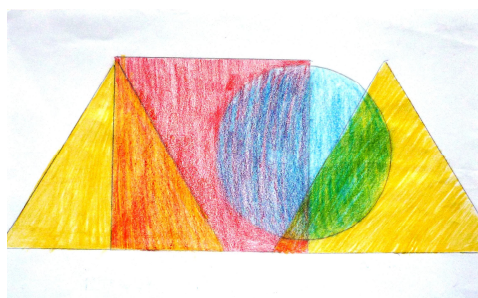


Fig. 16 – Desenho do Ricardo. Utilizou apenas as cores primárias. As secundárias resultaram da sobreposição.

De todas as atividades que realizei no 1º Ciclo, esta foi talvez a menos conseguida. Essa aula foi assistida pelo Profº. António Silva que nos orientava na Prática Educativa. A sua presença foi positiva e as suas explicações alertaram-me para as falhas cometidas. Para começar, a aprendizagem ficou comprometida. Os alunos deveriam ter descoberto por si próprios que a mistura das cores primárias resulta nas secundárias. Como exemplo prático, mostrou-me três folhas de acetato, cada uma com uma cor primária diferente. Sobrepondo duas percebia-se claramente cada uma das cores secundárias. Deste modo os alunos iriam aprender por si próprios a relação entre cores primárias e secundárias. Mostrou-me também, utilizando marcadores de feltro fluorescentes apenas nas cores primárias, como, sobrepondo as cores com aquele material, também se visualizavam claramente as cores secundárias. Por último, fizemos a experiência com lápis de cor. Com este material, a visualização das cores secundárias não é tão

evidente, mas era o suficiente para que esta aprendizagem resultasse com uma grande vantagem: todos os alunos tinham este material.

O sucedido constituiu talvez a aprendizagem mais importante que construí nesta prática educativa. Casualmente, uns meses mais tarde, numa livraria infantil, encontrei o livro "Ir e Vir"³, cujas ilustrações eram feitas com a sobreposição de folhas de plástico autocolante transparente, de várias cores, onde se percebiam as cores secundárias, sempre que o mesmo material era sobreposto nas cores primárias. Não é propósito deste livro explicar a relação entre cores primárias e secundárias, no entanto, as ilustrações, a meu ver, demonstram que se trata de uma boa estratégia e motivação para o efeito.

6ª Atividade – Gradação da cor

Procurei que esta última atividade se relacionasse com a anterior, por isso continuei a tratar da cor, mas, desta vez, da sua gradação.

Comecei por mostrar aos alunos diapositivos de paisagens naturais onde uma determinada cor era predominante e todas as outras manchas tonalidades diferentes dessa cor. Demonstrei também como poderiam criar diferentes tonalidades de uma cor, neste caso, com pastel seco. Escolhi este material por permitir criar mancha com o pó que liberta e ser possível a sua mistura com giz branco, material que iria ser muito utilizado para criar as diferentes tonalidades, com a vantagem de ser económico.

Propus aos alunos que desenhassem uma paisagem. Primeiro, utilizariam lápis de grafite, depois teriam de escolher uma cor em pastel seco e,

³ Livro: "Ir e Vir", de Isabel Minhós Martins (Texto) e Bernardo P. Carvalho (Ilustrações), Ed. Planeta Tangerina. O livro relata o facto do ser humano usar os automóveis, os comboios, os aviões e outras máquinas poluentes para percorrer grandes distâncias, enquanto os outros animais percorrem distâncias semelhantes sem prejudicar o planeta.

juntamente com o giz branco, iriam de colorir o desenho, apenas com diferentes tonalidades da cor escolhida (Figs. 17 e 18).

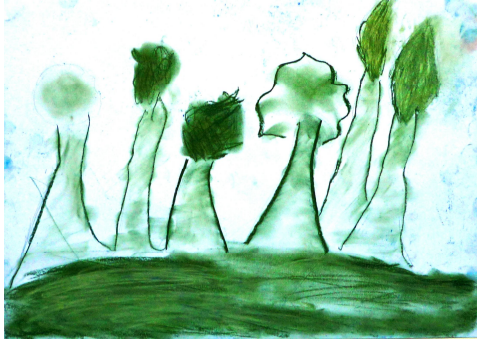


Fig.17 – Desenho do André.



Fig.18 – Desenho do Guilherme.

Esta atividade foi bem sucedida. Os alunos interessaram-se e perceberam a possibilidade de criar várias tonalidades. Desconheciam o pastel seco, por isso, inicialmente começaram a pintar como se estivessem a utilizar lápis de cor, ou seja, procuravam preencher todas as superfícies com riscos, sem aproveitar o pó libertado por este material. A paisagem como motivo para o desenho também funcionou, pois começaram logo a estabelecer relações entre a gradação da cor e as formas da paisagem que se encontravam mais próximas ou mais distantes e afastadas.

Foram vários os conhecimentos que interiorizei, a partir desta primeira experiência de prática educativa. No entanto destacaria três, que se tornaram para mim os mais significativos. O mais importante prende-se com a planificação das aulas, ou melhor, com o criar de circunstâncias que permitam aos alunos aprender. Ganhei algumas bases, embora considere que essa aprendizagem está sempre em aberto. Tomar consciência do Programa, da Turma e de mim próprio na condição de Professor é o que deve orientar as minhas planificações e ações. No 1º Ciclo, a “aproximação ao jogo” como estratégia para criar boas circunstâncias de aprendizagem, foi para mim dos conhecimentos transmitidos, um dos mais relevantes.

1.3. Prática Educativa Supervisionada II – Escola Básica Marques Leitão (Valbom, Gondomar)

1.3.1 Interação: Turma – Programa - futuro Professor

Foi com a Turma 6ºG da Escola Básica Marques Leitão (Valbom), que realizei esta segunda prática educativa. A turma era constituída por vinte alunos, com igual número de rapazes e raparigas. Quatro alunos tinham mais de 12 anos, estando algo atrasados no seu percurso escolar. Este aspeto notava-se sobretudo no recreio da Escola, onde os alunos mais velhos formavam grupo à parte dos outros colegas de turma. Na sala de aula, estes alunos levantavam mais questões que os outros colegas, por vezes apenas como desafio. No entanto este comportamento com o tempo foi melhorando, talvez por ter conseguido transmitir, que conservava com persistência as mesmas boas expectativas, quanto ao desempenho de todos. O relacionamento entre os vários alunos era razoável e interagiam de forma satisfatória, independentemente das diferenças de idade e de interesses.

A prática educativa abrangeu as disciplinas de EV e ET. Consultei o Programa de EVT para o 2º Ciclo⁴ e também as Metas Curriculares⁵. Concentrei-me sobretudo nas Metas Curriculares. Dos cinco domínios de conhecimento que fazem parte daquele documento, selecionei o domínio “Representação R6”, em função do qual planifiquei as quatro unidades de trabalho que realizei, duas em EV e as outras duas em ET. Selecionei o domínio “Representação R6”, por ser este que reúne mais objetivos relativos ao desenho, disciplina e arte, sobre a qual pretendia que os alunos construíssem aprendizagens, pois o desenho é utilizado pelas várias artes visuais. Nas aulas de EV, pretendi que os alunos desenhassem “à

⁴ Organização Curricular e Programas, 2º Ciclo, Ensino Básico, Volumes I e II, 1991, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

⁵ Metas Curriculares Ensino Básico – Educação Visual 2º e 3º Ciclo, 2012, Lisboa
Metas Curriculares Ensino Básico – Educação Tecnológica 2º e 3º Ciclo, 2012, Lisboa

mão livre”. Nas aulas de ET, pretendi que os alunos construíssem algumas aprendizagens de desenho técnico.

Esta segunda prática educativa, foi a que exigiu mais de mim relativamente à interação com os alunos. Penso que em parte porque alguns dos alunos tinham contexto familiar mais complexo e situação socioeconómica menos favorável, condicionantes que influenciavam a sua motivação e empenho. No entanto, a adequação de relacionamento que fui conseguindo, foi melhorando a interação e permitiu que alguns deles melhorassem o seu aproveitamento.

A adaptação ao Programa de EVT do 2º Ciclo e às Metas Curriculares, foi também um pouco mais difícil para mim. Em parte porque esses documentos são um pouco mais complexos, por outro lado e no que diz respeito às Metas Curriculares, entendo que este documento tem alguns objetivos pouco claros, por exemplo, quanto ao desenho nenhum dos objetivos trata declaradamente desta área da Educação Visual, existindo portanto grande margem de manobra para o Professor, mas que devido à grande possibilidade de interpretações deixa de ser orientadora.

1.3.2 Resumo do desenvolvimento das Unidades de trabalho de EV

1ª UT – Banda desenhada

Esta primeira unidade de trabalho consistiu na realização de uma banda desenhada baseada no conto de Natal de José Jorge Letria, intitulado: “O Espírito do Natal”. No essencial, o conto aborda a diferença de opinião de dois homens sobre o significado do Natal, opinião tão divergente, quanto a condição social e económica dos dois personagens.

Os alunos mostraram-se logo interessados. Após a leitura do conto, estabeleci com ele diálogo sobre quais as mensagens que estariam presentes no conto e qual a interpretação que cada um fizera do conto. Este diálogo ia constituindo também uma forma de induzir os alunos a criar imagens mentais, sobre os personagens e sobre o local onde se desenrolava a ação. Com isto, pretendia que os alunos começassem a imaginar como iriam passar do conto para a banda desenhada. Tentámos definir em conjunto, os momentos mais importantes que corresponderiam às vinhetas necessárias. Em conjunto, decidimos quais as falas que marcariam cada momento e que iriam constituir os balões de cada vinheta. Como motivação, foram exibidos diapositivos com desenhos de vários autores de banda desenhada, que representavam personagens que de algum modo, apresentavam pontos em comum com os personagens da história em causa.

A aula seguinte foi destinada a fazer os primeiros esboços. Havia que avançar com o estudo dos personagens e do local da ação sem preocupações, naquela etapa, com desenhos definitivos. Recomendei que evitassem usar a borracha e, se achassem que algo estava a ficar mal, deveriam abandonar esse esboço e avançar para outro.

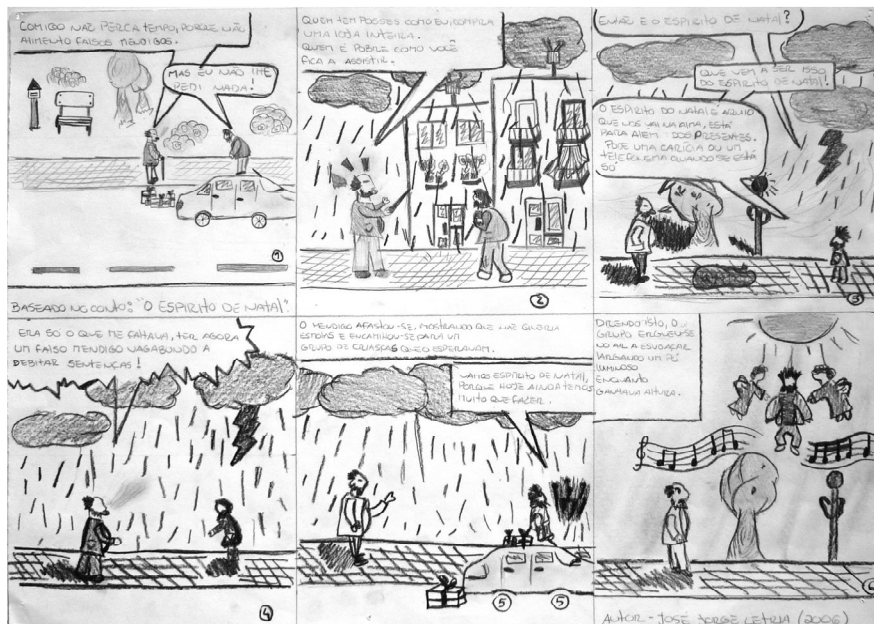


Fig. 19 – Banda desenhada do Cândido.

Seguiram-se mais três aulas de desenvolvimento desse trabalho: uma para preparar a folha de formato A3 que serviria de prancha para a banda desenhada e as outras duas ocupadas com os desenhos.

Nesta unidade de trabalho, os alunos mostraram-se sempre motivados, em parte por se tratar de uma banda desenhada, depois porque o diálogo resultante da exibição dos diapositivos terá funcionado em pleno. Outro aspeto facilitador terá sido a aula dedicada aos esboços. Isto terá libertado os alunos da pressão de fazerem o desenho como se, se tratasse da versão final. Reparei que vários alunos encontraram nos esboços a representação que queriam para os personagens, enquanto outros criaram novas representações, no momento de realizar a versão final.

2ª UT – Rosto e figura humana

A segunda unidade de trabalho consistiu na realização de dois desenhos. O primeiro tratou-se do autorretrato de cada aluno, o segundo, consistiu na representação do movimento da figura humana.

O desenho do autorretrato não decorreu da melhor forma. Os alunos perceberam o esquema de proporções para o desenho do rosto, mas o desenho evoluía lentamente e, por parte de alguns alunos, com bastante hesitação. Um dos erros mais significativos foi o tempo atribuído a este desenho: apenas três aulas. Era necessário mais tempo, provavelmente seis aulas, como me sugeriu a Prof^a. Cooperante. Outro aspeto que não explorei da melhor forma foi a possibilidade de explicar a construção do desenho, de forma faseada, servindo-me do quadro da sala. Refiro isto, porque cheguei a desenhar no quadro alguns esquemas do desenho do rosto e reparei quão útil foi para alguns alunos.

Para o segundo desenho desta unidade de trabalho, forneci um boneco articulado, feito em cartão, com 20cm de altura (Fig. 21). O boneco estava representado de perfil, sendo possível alterar a posição das pernas, do tronco e dos braços. Foi pedido aos alunos que imaginassem movimentos do corpo humano por exemplo o pino. Riscando o contorno do boneco articulado, em várias posições, deveriam conseguir registar a sequência do movimento escolhido.

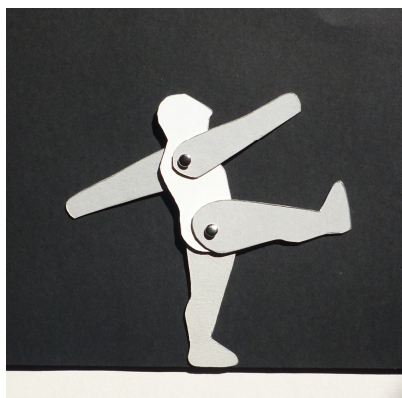


Fig. 20 – Boneco articulado, fornecido a cada aluno.

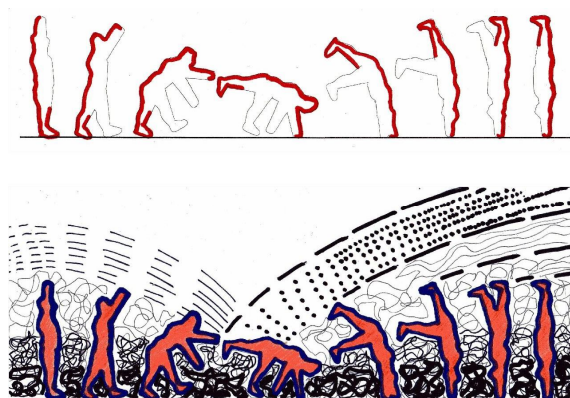


Fig. 21 – Diapositivo mostrado aos alunos.

A sequência deveria representar, no mínimo, quatro posições do movimento do boneco. Para a realização deste trabalho foram apresentados aos alunos imagens e desenho onde o movimento estava representado. No caso das imagens tratava-se da reprodução de fotografias, onde se notava o arrasto próprio

conseguido através de uma velocidade lenta do obturador da máquina fotográfica (este aspeto foi explicado aos alunos). Nos desenhos, percebe-se o movimento pela sequência de representações sucessivas do boneco articulado e pelo uso de linhas e outros elementos gráficos que acentuam essa noção de movimento.

Os alunos aderiram bastante bem a este segundo trabalho, em parte porque não oferecia dúvidas e o boneco articulado tinha facilitado a sua realização, por outro lado voltavam a afastar-se do desenho de observação, no qual sentiam mais dificuldades.

1.3.3 Resumo do desenvolvimento das Unidades de trabalho de ET

Quanto ao 2º Ciclo, e para a disciplina de Educação Tecnológica, fui reanalisar as Metas Curriculares. No domínio “Projeto P6”, encontrei os objetivos gerais relativos às estruturas e conteúdo de que falei na primeira unidade de trabalho. No domínio “Representação R6”, consegui enquadrar a representação de objetos pelo “Método Europeu” que constituiu o assunto da segunda unidade de trabalho.

Em Educação Tecnológica, pretendia também uma relação com o Desenho. Quanto às estruturas, estas estão presentes em quase todas as formas naturais e em quase todas as formas construídas pelo homem. A estrutura é que sustenta a forma e no Desenho, muitas vezes, esboçamos a estrutura, como auxílio da representação da forma.

Quanto ao desenho no “Método Europeu”, este estava previsto no manual de Educação Tecnológica adotado pela Escola e, juntamente com as estruturas eram os assuntos de Educação Tecnológica mais relacionados com o Desenho.

1ª UT – Estruturas

Na primeira unidade de trabalho, falei sobre a noção de estrutura e a sua função. Apresentei diapositivos, com exemplos de estruturas naturais e artificiais e expliquei quais as forças a que estão sujeitas as estruturas (compressão, tração, flexão, torção e corte). Após esta explicação, pretendia que os alunos construíssem um módulo cúbico, que iria servir de base a construções maiores. Pretendia que cada aluno construísse o seu módulo e, com os vinte cubos construídos pela turma, cada aluno iria ter a oportunidade de fazer a tal construção, mas primeiro teria que desenhá-la.

Para a construção dos cubos, forneci paus de fósforos já gastos com 8cm de comprimento. Os fósforos serviriam para levantar as arestas do cubo. Forneci também papel de esquiço para as faces dos cubos.

Construir os módulos foi fácil para quase todos os alunos. Quase todos sabiam planificar o cubo, só houve alguma dificuldade em fechá-lo, no final. A propósito do módulo cúbico, mostrei aos alunos diapositivos com construções que tinham também um módulo semelhante. Expliquei que, após todos os colegas terminarem o seu cubo, cada aluno, "à vez", teria a oportunidade de montar uma construção que idealizasse com os vinte cubos, construídos pela turma, mas, primeiro, teria de desenhá-la.

Durante toda esta unidade de trabalho, notei empenho por parte da turma. No momento de idealizar e desenhar uma construção, é que surgiram mais dificuldades. Os alunos queriam desenhar o volume da sua construção, mas, a maior parte, não conseguia. Tentei ultrapassar esta dificuldade, explicando-lhes como desenhar um cubo em axonometria, pois seria a maneira mais fácil de o fazer. Sabendo desenhar o primeiro cubo, seria depois fácil desenhar os restantes, seguindo a mesma estratégia, mas colocando os cubos uns em cima dos outros, ou em qualquer outra posição, em função da construção que cada aluno quisesse fazer. Apesar disso, alguns alunos continuaram a manifestar dificuldades. Nesses casos, pedi que representassem as vistas da construção (de cima, de frente, de trás e laterais), representando o número de cubos que pensariam utilizar.

Esta unidade de trabalho decorreu quase sempre com grande motivação por parte dos alunos, sendo que a construção do módulo e a montagem da construção que idealizaram os dois momentos em que notei maior entusiasmo. Para além disso, foi positivo ver alguns alunos concentrados nos seus desenhos, enquanto esperavam que outros colegas montassem as suas construções para que eu pudesse fotografar.



Fig. 22 – Edifício do Leonardo.



Fig. 23 – Edifício do Paulo.

2ª UT – Projeto de uma casa

Na segunda unidade de trabalho, pretendia que os alunos aprendessem a representar um objeto, utilizando o chamado “Método Europeu”. De certa forma, já se tinham servido desse método nos esboços da construção para a primeira unidade de trabalho, no entanto, nessa altura, poucas explicações forneci e apercebi-me de vários erros nesses esboços. Apresentei alguns diapositivos como explicação e falei também no desenho de projeto de objetos fabricados em série, em quase usam as projeções ortogonais como método de representação. Na mesma aula, coloquei, no centro da sala, duas caixas de grandes dimensões, e pedi aos alunos para as desenharem segundo o “Método Europeu”. O volume tinha todas as vistas diferentes e cada vista estava pintada de cor diferente, para que todas fossem bastante distintas. No início do trabalho, a maior parte dos alunos demonstrou grande dificuldade, não conseguindo representar uma vista, abstraindo-se das outras. Expliquei novamente o “Método Europeu”, expliquei como se rebatiam os planos. Com alguns alunos, circulei à volta do objeto explicando o que se via em cada uma das vistas. Apesar destes esforços, cerca de metade da turma continuava com dificuldades.

Dialoguei sobre o assunto com a Prof^a. Supervisora, Paula Sanches. Esta explicou-me que os alunos do 5º e 6º ano ainda têm poucas capacidades de abstração, daí a unidade de trabalho não estar a decorrer da melhor forma. Sugeriu que eu a reformulasse.

Não quis abandonar o assunto, até porque já tinha despendido duas aulas para o efeito. Lembrei-me então que, começando pela construção de um objeto e passando depois pelo desenho das vistas em projeção ortogonal, seria uma estratégia mais adequada para explicar o “Método Europeu”. Ao construir o objeto, o aluno está a lidar com o real, está a trabalhar a 3ª dimensão. Passar depois do real para a representação poderia ser mais fácil, pois o aluno, durante a construção do objeto, já viu todas as

vistas, já teve que rodar o objeto e, nesse processo, já criou uma imagem mental do mesmo.

Em virtude da minha formação anterior, quando pensava nas projeções ortogonais de um objeto, pensava sempre numa casa, nas plantas e nos alçados da casa. Lembrei-me, então, que o objeto a construir pelos alunos poderia ser a maquete de uma casa e, a partir daí, fariam então o desenho das vistas da maquete.

A construção da maquete teria de estar bem definida, de certa forma seria um processo muito orientado, mas no qual houvesse a possibilidade de cada aluno construir uma maquete diferente.

A definição da planta funcionou como se de um “jogo de tabuleiro se tratasse”. Furneci aos alunos as “peças”, isto é, retângulos de papel colorido, cada um representando um compartimento habitual numa casa de Tipologia T2 (sala, dois quartos, cozinha, quarto de banho e wc). As “peças” eram distribuídas em igual número para todos os alunos, para que a planta resultasse sempre numa moradia T2 (Fig. 24).



Fig. 24 – Maquete do Cândido.

Legenda:

Folha A3 c/ quadrícula – **terreno da casa.**

Papel de cor – **compartimentos da casa**

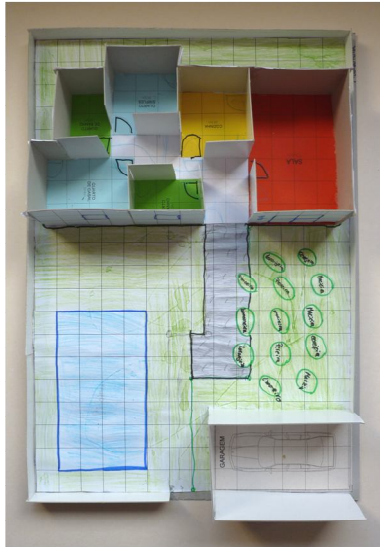
Zonas em branco – **circulação interior definida pelo aluno, ou terreno livre da casa.**

O desafio estava na disposição dos compartimentos. Como ponto de partida forneci uma folha de formato A3 que representava o terreno da casa. Essa folha, bem como as peças (compartimentos) tinham uma malha quadriculada,

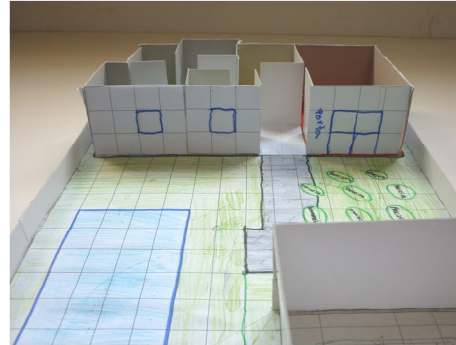
sendo que cada quadrado representava 1x1m da escala real. Cabia aos alunos distribuir os compartimentos em planta, sabendo que os corredores tinham de ter, no mínimo, 1m de largura e cada hall que resolvessem criar, um mínimo de 2x2m.

Esta fase do trabalho decorreu bem, os alunos estavam entusiasmados, todos trabalhavam de forma autónoma e chamavam-me apenas para confirmar se a disposição que tinham definido estava correta. Foi interessante verificar que houve uma apropriação do trabalho por parte dos alunos. A dada altura, falavam de como é a casa ou apartamento onde vivem na realidade, falavam dos espaços livres que queriam na maqueta que estavam a construir, das aberturas para o exterior e das dimensões.

Definida a planta, forneci aos alunos tiras de cartão para levantarem as paredes. A altura das tiras equivalia a 3m de pé-direito à escala real. Esta fase do trabalho gerou grande motivação, provavelmente, por passarem à terceira dimensão, dando volume à maqueta. Para concluir a maqueta e passar a representação dos alçados, pedi-lhes que nas paredes exteriores, definissem as portas e janelas que queriam abrir. O entusiasmo era tal que a construção da maqueta começava a tornar-se no essencial desta unidade de trabalho, não tendo restado tempo para que todos os alunos desenhassem as várias vistas da maqueta. Quiseram também definir o terreno envolvente, pretendendo nalguns casos, fazer alterações à planta. Apesar de poucos alunos terem chegado ao desenho das projeções ortogonais da maqueta, foi interessante aperceber-me de que estes alunos tinham menos dúvidas no desenho das projeções ortogonais. Alguns já sabiam qual era a vista de cima, o alçado principal e os alçados laterais. Eles próprios, por vezes, pegavam na sua maqueta e rodavam-na em função da vista que queriam representar.



Figs. 25 - Maqueta da Alexandra



Figs. 26 - Maqueta da Alexandra. Marcação das aberturas nos alçados.

Quanto a Prática Educativa do 2º Ciclo, foi também importante conhecer este outro contexto diferente do 1º Ciclo. Agora os alunos têm maiores competências cognitivas, reconhecem-se talvez melhor as diferenças de personalidade e dos interesses de cada um. Talvez por isso, a inter-relação professor-aluno constitui um desafio maior, pois os alunos têm maior sentido crítico e já se sentem confiantes para questionar o professor com frequência. Isto obrigou-me a adaptar a forma de interagir com os alunos. Procurei responder de forma construtiva ao maior número de questões a que fui sujeito, mas foi também necessário atribuir a devida importância a cada questão e desviar algumas tentativas de perturbação do conveniente desenrolar das aulas.

Quanto aos documentos orientadores da prática educativa, notei logicamente que reúnem mais conteúdos e são por isso mais complexos. No entanto e no que diz respeito às Metas Curriculares, entendo que este documento é pouco objetivo, apesar de ser bem mais recente do que o Programa para o mesmo ciclo, que refere concretamente a metodologia de projeto como estratégia para criar circunstâncias de aprendizagem. Para além disso, este documento refere também de forma clara as áreas de expressão plástica a tratar (desenho, pintura, fotografia, construções, etc.), o mesmo não acontece com as Metas Curriculares.

1.4. PES III – Escola Secundária Almeida Garrett (V.N.Gaia)

1.4.1 Interação – Turma – Programa – futuro Professor

Foi com a Turma 8^oC da Escola Secundária Almeida Garrett (V.N.Gaia), que realizei a última prática educativa no âmbito do Mestrado. Foi também com esta Turma, que tive a oportunidade de fazer a minha investigação, com o Diário Gráfico, como meio para minorar o possível desânimo dos alunos do 3^o Ciclo, relativamente ao desenho.

A turma era numerosa, tinha trinta alunos, sendo que vinte e um eram rapazes e apenas nove eram raparigas. Apesar de numerosa, não foi difícil manter os alunos atentos, quando foi necessário falar sobre as unidades de trabalho e sobre o Diário Gráfico. Mesmo nos momentos de realizar os trabalhos práticos não houve grande dispersão, mostrando-se a maior parte dos alunos empenhados no que estavam a fazer. Todos os alunos tinham capacidades para ter bom aproveitamento em EV, notei isto através do teste diagnóstico que realizei na primeira aula e que consistiu num desenho de observação de um conjunto de sólidos geométricos.

Apesar de vários apresentarem dificuldades neste tipo de desenho, quase todos conseguiram terminá-lo e alguns alunos conseguiram mesmo uma representação satisfatória da perspetiva e das proporções dos sólidos.

Planifiquei as unidades de trabalho em função do desenho, mais exatamente em função do desenho de observação. Das Metas Curriculares previstas para o 8^o ano, foi no domínio “Representação R8”, que encontrei os objetivos gerais mais relacionados com o desenho, a saber: objetivo sete – “Distinguir elementos de organização na análise de posições bi e tridimensionais” e objetivo oito – “Dominar tipologias de representação bi e tridimensionais”.

Quanto à aplicação do Diário Gráfico, este ficou aquém das minhas expectativas. Reconheço que a razão do facto se possa atribuir a ter sido a primeira vez que o apliquei, como foi também a primeira vez que os alunos o

experimentaram. No artigo 2.11 poder-se-á ver que, provavelmente teria sido possível obter melhores resultados, em condições de aplicação com maior conhecimento de causa do Professor. Quanto ao relacionamento professor/aluno e aluno/professor, tudo correu sempre muito bem.

1.4.2 Resumo das Unidades de Trabalho de EV

1ª UT – Desenhar sólidos e objetos

A primeira unidade de trabalho ocupou três aulas e consistiu no desenho de observação de caixas (paralelepípedos), sólidos geométricos e vários objetos que é comum termos em casa, tais como: cruzetas e molas para a roupa, copos e frascos, trinchas e rolos de pintura, ferramentas, utensílios de cozinha e outros.

Na primeira aula, no teste diagnóstico, pedi aos alunos que fizessem um desenho de dois conjuntos de sólidos de grandes dimensões, que trouxera para a aula. Tratava-se portanto de um desenho à vista. Na segunda, propus aos alunos que fizessem dois desenhos de um conjunto de caixas e, na terceira aula, sugeri que cada aluno escolhesse dois dos objetos que tinha levado, ou molas da roupa, ou cruzetas, ou frascos, ou copos ou outros e fizesse um desenho de cada um deles.

Na aula inicial, a do teste diagnóstico, foi-lhes pedido que fizessem o desenho numa folha de formato A3, com o lápis de grafite 6B que forneci a cada aluno. Este teste serviu para perceber quais as competências e dificuldades dos alunos no desenho de observação.

No geral, os alunos cometeram os mesmos erros, tais como: muita hesitação em riscar, correções constantes com a borracha e indecisão no risco de pequenas linhas para definir uma só aresta. Estes hábitos desfavoráveis eram, de certa forma, previsíveis, mas houve surpresas positivas. Foi o caso da Sara que conseguiu a representação mais aproximada do conjunto dos sólidos (Fig. 27), foi o caso do João que, entre todos os alunos, era o único que riscava com gestos mais amplos para definir os volumes e, foi o caso do Gonçalo que riscava todas as arestas dos

sólidos, incluindo as invisíveis e talvez por isso foi o primeiro a conseguir uma representação verosímil.

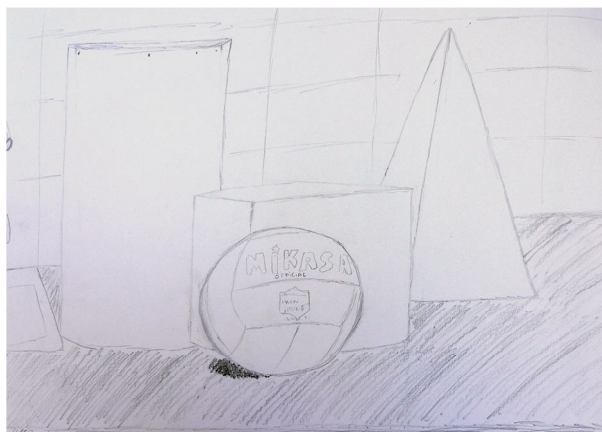


Fig.27 - Desenho da Sara.

Para a segunda e terceira aulas, uma vez que iríamos continuar com o desenho de observação, dialoguei com os alunos sobre alguns procedimentos importantes a adotar para este tipo de desenho. Falei da importância de riscarem sem receio, deixando de lado a borracha e corrigindo o desenho com novas aproximações, novas linhas que representem de forma mais credível o que estão a ver. Falei também da necessidade de se fazer uma aproximação geral da forma ou conjunto de formas a representar, de se fazer um esboço onde estejam apontadas as dimensões e volumes principais do que se está a observar. O esboço, como primeira aproximação pode estar bastante incorreto, mas é importante garantir que caiba dentro da folha o conjunto de formas que estivermos a representar. Assim, já será possível concentrarmo-nos a corrigir proporções, mas com a escala de representação apontada.

A segunda e terceira aulas foram antecedidas de exercícios que designei como sendo de desinibição para o desenho. O principal objetivo destes exercícios foi o de “soltar” a mão, libertar os alunos do medo de falhar a representação. Para isso, propus um dos exercícios mais comuns: desenhar um objeto sem levantar o lápis do papel durante os 2 minutos disponíveis.

Na segunda aula, depois do exercício de desinibição, pedi aos alunos que fizessem dois desenhos de um conjunto de caixas que levei para a aula. Escolhi caixas para objetos de representação, uma vez que têm sempre duas faces paralelas entre si e porque, não tendo pormenores relevantes, são os volumes mais fáceis de representar.

Para a terceira aula, trouxe utensílios de cozinha e de escritório para os alunos desenharem. Era um exercício um pouco mais difícil, mas que fazia a ligação entre o teste diagnóstico e a aula de desenho das caixas.

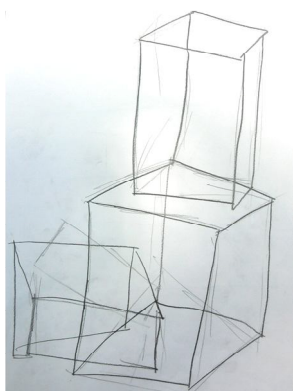


Fig. 28- Desenho de caixas, do Ricardo.



Fig. 29 – Desenho da Cristiana. Recipiente para guardar alimentos

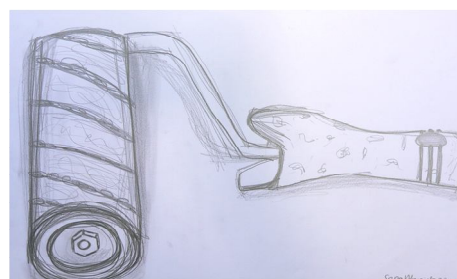


Fig. 30 – Desenho da Sara.

No essencial, esta primeira unidade de trabalho teve resultado positivo. A principal aprendizagem que a maior parte dos alunos terá construído foi a necessidade de riscar sem hesitações, riscar cada linha num só gesto, com a consciência de que cada linha é uma aproximação à representação e, caso a aproximação não seja a mais acertada, fazer outro risco, sem apagar as referências já traçadas.

Dada a curta duração que atribuí a esta unidade de trabalho, este foi o procedimento em que mais insisti por entender que, só passando para o desenho a percepção do que estamos a ver, ou melhor, a nossa compreensão do espaço e das formas, é que será possível corrigir erros de percepção. Expor erros no desenho

de observação será talvez uma forma de aprender a desenhar, não devendo portanto ser encarado apenas como erro, mas como possibilidade de corrigir para progredir.

Houve duas estratégias que terão contribuído para contrariar a hesitação dos alunos em riscar. A primeira, foram os exercícios de desinibição para o desenho que realizava no início da aula, a outra, foram os vídeos que lhes mostrei, onde eu próprio desenhava alguns dos objetos que foram expostos.

Ver alguém a desenhar, poderá também ajudar a aprender a desenhar. Ajudará a perceber como devemos estar sentados, como devemos agarrar o lápis, com que ritmo devemos riscar, por onde devemos começar o desenho, as vezes que temos de corrigir e reavaliar o que já foi riscado e muitos outros procedimentos, que o professor se pode esquecer de mencionar na aula, mas que realiza de forma instintiva, quando é ele próprio que executa o desenho.

2ª UT – Construir e desenhar o quarto

A segunda unidade de trabalho consistia no desenho em perspetiva de um espaço e foi dividida em duas partes. Na primeira, os alunos teriam de construir uma maquete do quarto que gostariam de ter. Na segunda, teriam de fazer desenhos de perspetiva, imaginando-se à escala da maquete e dentro do quarto que criaram.

A escolha do quarto como espaço a representar em maquete, foi intencional pelo facto de ser um espaço intimista e os alunos seriam mais criativos sobre a maneira de o organizar.

Cada maquete seria construída à escala 1:20, numa base de formato A4, o que possibilitaria a representação de um quarto, com o equivalente a 22m² à escala real, (área já considerada grande, para um quarto individual).

Não dispensei muito tempo a explicar aos alunos a correspondência entre a escala 1:20 e a escala real. Não era um aspeto importante, no entanto, era necessário fornecer algumas medidas e a sua dimensão

correspondente na escala da maquete, pois isso iria ajudar os alunos a perceberem a dimensão do espaço que estavam a construir e o modo como poderiam ocupá-lo. Na base das maquetas, aponte as seguintes medidas e a sua correspondência com a escala 1:20: 2 metros \Leftrightarrow 10 centímetros, 1m \Leftrightarrow 5cm e 0,5m \Leftrightarrow 2,5cm.

Antes dos alunos levantarem as paredes do quarto, pedi que fizessem um desenho da planta, mas estabeleci algumas regras. Primeiro teriam de representar alguns móveis do quarto, para os quais forneci as medidas em planta, tais como: cama (10x5cm), secretária (6x3cm), estante (6x2cm) e roupeiro (3x3cm). Depois, nos limites exteriores do quarto, deveria ser possível perceberem-se as três figuras geométricas básicas (quadrado, círculo e triângulo). Representar os móveis em planta, ajudava os alunos a ficarem com uma noção do espaço do quarto. A presença das figuras geométricas no recorte poderia induzir a diferentes utilizações.

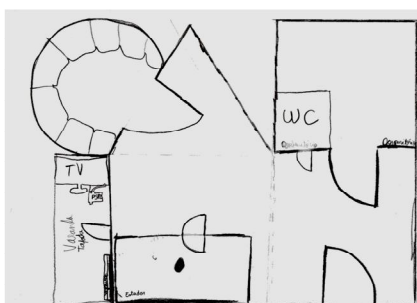


Fig. 31 – Esboço, planta do quarto do Rafael

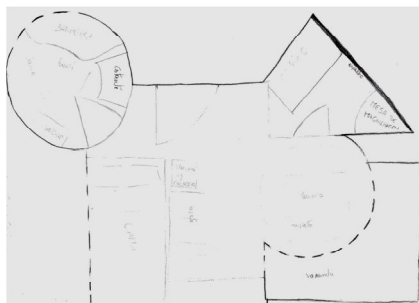


Fig. 32 – Esboço, planta do quarto da Sofia

De facto, o recorte das formas geométricas conduziu a diferentes usos, sobretudo o círculo, que foi muitas vezes ocupado como espaço para vídeo, jogos e televisão, ou como zona mais intimista dentro do próprio quarto. O quadrado era quase sempre ocupado como zona de dormir e o triângulo como zona de vestir.

Em alguns casos, sobretudo quando os alunos não representaram os móveis, surgiram ocupações desproporcionadas, como por exemplo: “minicampo de futebol”. Nestes casos, não quis confrontar de imediato os

alunos com a falta de espaço, ou a pouca adequação de alguns tipos de ocupação. Pretendia que houvesse uma apropriação do trabalho, o que permitiu diversidade na definição dos quartos e no aspeto das maquetas (Figs. 31 e 32).

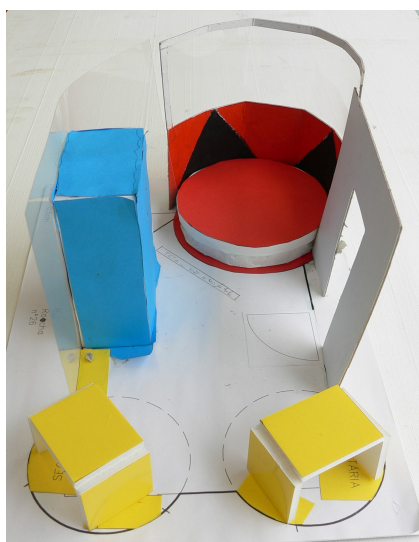


Fig. 33 – Maqueta do Rui. Ele queria uma cama redonda, com cabeceira onde se pudesse encostar a ver televisão. O televisor estaria agarrado ao teto.



Fig. 34 – Maqueta da Bárbara. Ela pretendia ter um grande roupeiro, com espaço à frente para se vestir, mas ao mesmo tempo resguardado do resto do quarto.

A construção das maquetas gerou entusiasmo e foi muito positivo assistir aos diálogos que os alunos estabeleceram entre si. Falavam do que cabia ou não nos quartos, das opções que fizeram relativamente à ocupação de várias áreas, falavam das janelas, de alterações que queriam fazer aos móveis, resumindo, falavam do espaço e da sua configuração, no entanto, o tempo para construção da maqueta começou a estender-se e prejudicou a fase dos desenhos de perspetiva. Apenas os alunos mais adiantados chegaram a esta fase do trabalho (Figs. 36 e 38), não sendo infelizmente possível acompanhá-los de perto, pois foi necessário auxiliar os outros alunos na conclusão da maqueta.

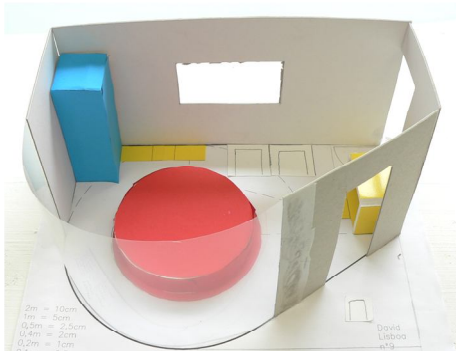


Fig. 35 – Maqueta do David.

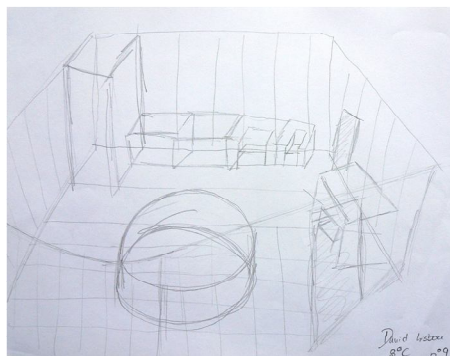


Fig. 36 – Desenho da maqueta do David

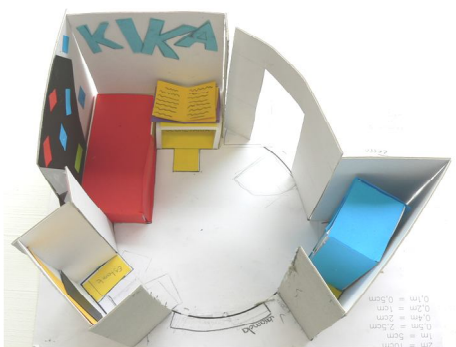


Fig. 37 – Maqueta da Francisca P.

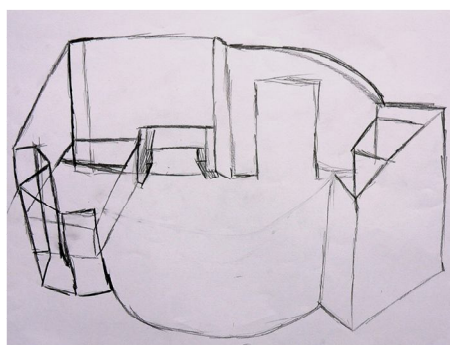


Fig. 38 – Desenho da maqueta da Francisca P.

2. O DIÁRIO GRÁFICO, COMO MEIO PARA MINORAR O DESÂNIMO PELO DESENHO NO 3º CICLO



Fig. 39- Capas e contracapas dos Diários Gráficos de alguns alunos.

Da esquerda para a direita: capa e contracapa do Diário da Bárbara, capa e contracapa do Diário do João. À direita em cima, capa do segundo Diário do João. Em baixo à direita, capa do Diário do Diogo.

2.1 Introdução, enquadramento teórico e breves notas sobre o desenho.

Pensei na minha condição neste percurso. Era certamente a de estar a encaminhar-me para alguma coisa que continha elementos incontornáveis à partida dos quais eu iria fazer parte.

Pensei depois algo como o que se segue:- eis-me aqui e a minha circunstância, no contexto do 3º Ciclo do Ensino Básico a tentar atingir um objetivo educativo a que me propunha procurando, evidentemente, a pedagogia mais adequada para o efeito. Tinha consciência da minha pouca experiência, mas contava poder ter a ajuda, em primeiro lugar dos Professores e depois talvez de alguns colegas e com isso aprender sobre educação e investigação em educação. Algo importante, com sabor a serviço e afeto, mas que me permitisse fazer o estudo com espírito científico e, se possível, me permitisse tirar algumas conclusões. O objetivo a que me propus foi investigar até que ponto, através da utilização do Diário Gráfico, com algumas orientações ou procedimentos simples, poderia, ou não, minorar o provável desânimo para o desenho, dos alunos adolescente do 3º Ciclo. Estava consciente de que se impunha fazer algo que obstasse tão inconveniente desmotivação.

Passo a referir duas impressões relacionadas com o assunto, embora ocorridas em tempos bem diferentes. Quanto à primeira impressão, impressão antiga, esta ocorreu com a satisfação pessoal que tive, na minha adolescência quando, incentivado pela minha Professora de Arte e Design, então no 9º ano, na Escola Secundária Soares dos Reis, comecei a usar um caderno para desenhos. Não me recordo se na altura, a Professora designou aquele caderno como Diário Gráfico, mas recordo-me da função, do objetivo e de algumas regras de utilização para o caderno. Este servia para desenharmos e realizarmos todo o tipo de experiências gráficas e de expressão visual que fosse possível fazer no mesmo. Provavelmente servia também, para nos desinibir no desenho e para criarmos o bom hábito de desenhar com frequência.

A utilização do Diário Gráfico, levou-me a recuperar o gosto pelo desenho e expressão visual, que tinha diminuído. Esta foi a primeira das duas impressões referidas atrás. A segunda, bem mais recente relacionou-se com questão levantada num dos Seminários, onde dialogávamos com os vários Orientadores sobre a nossa investigação para o relatório final. Perguntaram-me se a aplicação do Diário Gráfico, não poderia ser contraproducente, afastando ainda mais os

alunos do desenho. Claro que na altura não soube responder. Procurei mais tarde aprofundar esta questão, consultando bibliografia sobre o assunto e sobre o desenvolvimento das capacidades de desenho dos adolescentes. Durante a pesquisa que realizei, não encontrei nenhuma descrição, na qual a aplicação do Diário Gráfico tenha sido contraproducente. Parece-me provável no entanto, que bastará que os procedimentos de aplicação não sejam os adequados para poder não resultar. Apesar disso, conclui que era possível avançar com esta investigação sobre o Diário Gráfico, mas tendo bem presente, o ano de escolaridade em que estava a aplicá-lo, as características psicológicas e capacidades cognitivas, que é habitual verificar-se numa turma do 8º ano e as particularidades da Escola, da Turma e de cada aluno.

Um aspeto que se poderá revelar importante e justamente com os alunos do 3º Ciclo, é a possibilidade do aluno poder ocultar o conteúdo de algumas páginas do seu Diário. Sendo o Diário um objeto pessoal e de caráter intimista, realizam-se por vezes registos particulares sobre emoções, dúvidas, raciocínios e opiniões pessoais. Parece importante que os alunos tenham a oportunidade de ocultar esses registos, se tal vierem a desejar.

Quanto ao desenho, este é das formas de representação e registo usualmente mais utilizada no Diário Gráfico, e é a prática que os Professores habitualmente pretendem que seja mais desenvolvida neste suporte, possivelmente com a intenção de induzir os alunos a construírem competências de desenho.

A propósito do termo “desenho” Ana Leonor Rodrigues refere que:

“A simples definição do termo “desenho” varia bastante, umas vezes restringindo-se à simplicidade da identificação do seu caráter bidimensional e ao registo de elementos gráficos, e outras indicando desde logo a possibilidade da delineação de formas desde a sua génese.

Originariamente, o desenho apresenta o movimento da mão, sobre uma superfície plana, quando esta segura um instrumento riscante que o realize”. (...)

“(…) aquilo que de nós é mobilizado: por um lado a mente, a inteligência analítica, o sentido ordenado, a consciência do que se

observa, mas também a sensibilidade e os afetos e, por outro, o corpo no próprio gesto de fazer, e o olhar, sempre a olhar. Tudo isto de nós está contido no desenhar.” (Rodrigues, 2003, p. 20)

O desenho está muito ligado ao gesto e à comunicação, além disto tem uma faceta simbólica e uma faceta utilitária. Para as Artes Visuais o desenho é importante e é também necessário em muitas outras áreas profissionais.

Apesar de aparentemente consensual, a importância do desenho na vida corrente está a diminuir, consequência da diminuição de tempo letivo da Educação Visual.

Habitualmente refiro-me com mais intensidade à parte “útil” do desenho enquanto formação de base a que todos têm direito, porque a sua importância será talvez mais difícil de negar pelas óticas político-administrativas que, mais facilmente, como é sabido, desvalorizam a parte simbólica/poética.

Quanto ao desenho, Steve Jobs refere que :

“Para mim não há nada mais importante no futuro que o desenho. É a alma de tudo o que é criado pelo homem”.

Steve Jobs, (s.d.). kdfrases. Acedido Junho 15, 2014, em <http://kdfrases.com/frase/116432>

Por sua vez, quanto ao ensino do desenho, Eduardo Salavisa⁶ refere que :

“Quando, anos mais tarde, como professor, me deparei com o problema de “como ensinar a desenhar”, percebi que o mais importante era transmitir o gosto pela observação e pelo ato de desenhar. Com a prática vem o resto, a qualidade”.

(Salavisa, 2012, p. 121)

⁶ Eduardo Salavisa é professor de Artes Visuais na Escola Secundária Pedro Nunes (Lisboa). Interessou-se sempre pelo desenho, devido ao seu carácter experimental e por funcionar mais como um processo do que como um resultado. Por esta razão, começou a interessar-se pelos Diários de Viagem e pelo registo sistemático do quotidiano. Como Professor, incentiva os alunos ao uso do Diário Gráfico. Tem várias publicações sobre o assunto e através do sítio www.diariografico.com, apresenta desenhos do seu Diário Gráfico e do de outros autores.

O Diário Gráfico com as suas características e potencialidades múltiplas (ver ponto 2.3) poderá ser valioso, como veículo de experimentação persistente, pois desenvolve competências na representação visual, servindo simultaneamente de arquivo de ideias. Parece também ser um meio de atingir soluções através das formas de registo mais variadas, incluindo evidentemente a escrita. Pelo menos à partida o Diário Gráfico parece ter potencialidades de utilização encorajadoras de que o Professor se poderá servir, na tentativa de conseguir atingir certos objetivos educativos;- temos aqui o Professor como utilizador. Por outro lado, os alunos também são utilizadores beneficiando igualmente das potencialidades do Diário Gráfico, podendo conseguir através dele chegar “às suas soluções”, por aproveitamento também da faceta intimista do modo particular de operar.

2.2 A “crise do desenho” na adolescência.

Do estudo de vários autores que têm investigado o desenvolvimento do desenho infantil, até à adolescência, prestei sobretudo atenção à caracterização que fazem desse percurso no início da adolescência. Foquei-me nesta fase, uma vez, que para o trabalho de investigação a que me propus e que faz parte deste Relatório Final, trabalhei com alunos do 3º Ciclo, mais exatamente com uma turma do 8º ano.

Durante o segundo ano do Mestrado, nos vários Seminários que decorreram a propósito dos trabalhos de investigação, o meu Orientador, Profº. António Silva e a Profª. Susana Nogueira, quando lhes falei da primeira vez sobre eventual investigação com o Diário Gráfico, questionaram-me sobre o objetivo de aplicação do mesmo. Falei-lhes inicialmente na eventual possibilidade do uso do Diário Gráfico, com vista a conseguir desinibição e a desenvolver competências de desenho. Pouco tempo depois, também em conversa com eles, percebi que o Diário Gráfico, talvez fosse um bom caminho de experimentação não propriamente para aquele efeito, mas para ajudar a minorar o previsível desânimo pelo desenho. Mais adiante, depois de ler um artigo de Manuela Malpique, intitulado “Da Regressão”⁷, fiquei convencido que, o objetivo importante era tentar promover a manutenção do interesse pela expressão visual e pelo desenho. Criar de algum modo condições para que os alunos do 8º ano da turma que acompanhei, não viessem a desanimar com o mesmo.

Como explicam vários investigadores, no início da adolescência, os alunos têm já uma perceção mais completa do ambiente que os rodeia e vão tomando

⁷ “Da Regressão: Fundamentos Psicopedagógicos para a Definição de Educação Artística na Adolescência”, artigo de Manuela Malpique, apresentado à discussão em Exame de Estado e publicado no Boletim da Direção de Serviços do C.P.E.S., nº5, de 1970. Este artigo resulta de um estudo da autora sobre os aspetos evolutivos do desenho infantil, onde se presta particular atenção à crise da adolescência e suas implicações no desenho.

consciência que os desenhos que foram fazendo até esta fase, não representavam da melhor forma a “realidade”. Os alunos desejam então representar em perspectiva, no entanto ainda não sabem como. Os alunos não interpretam esta dificuldade, como falta de esforço ou de conhecimento, mas como falta de capacidade pessoal. É nesta altura que muitos adolescentes perdem o gosto e desistem de desenhar.

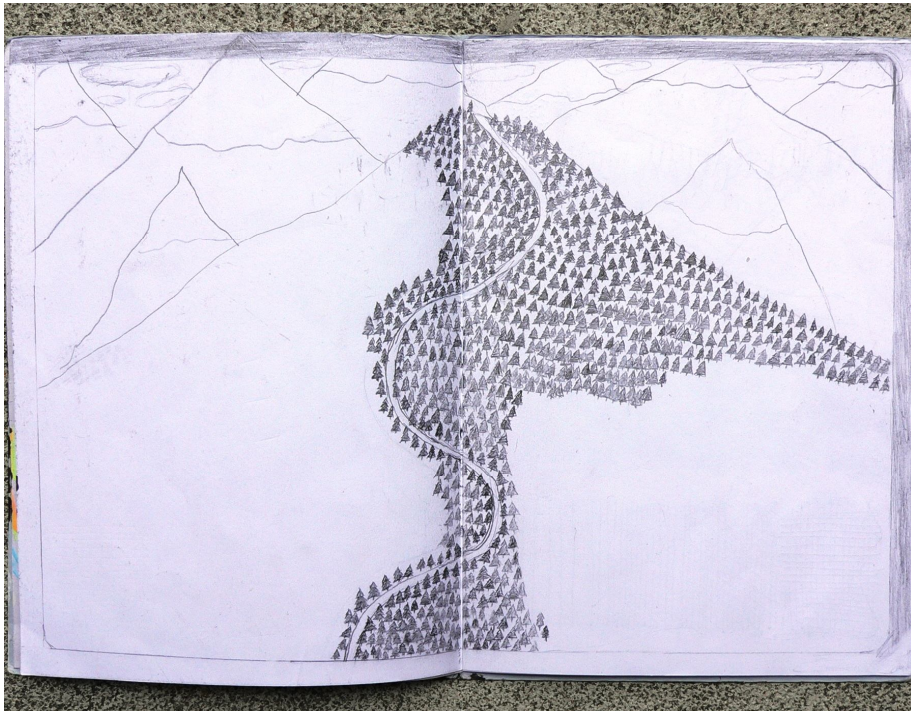


Fig. 40- Tentativa de representar a perspectiva. Desenho do João

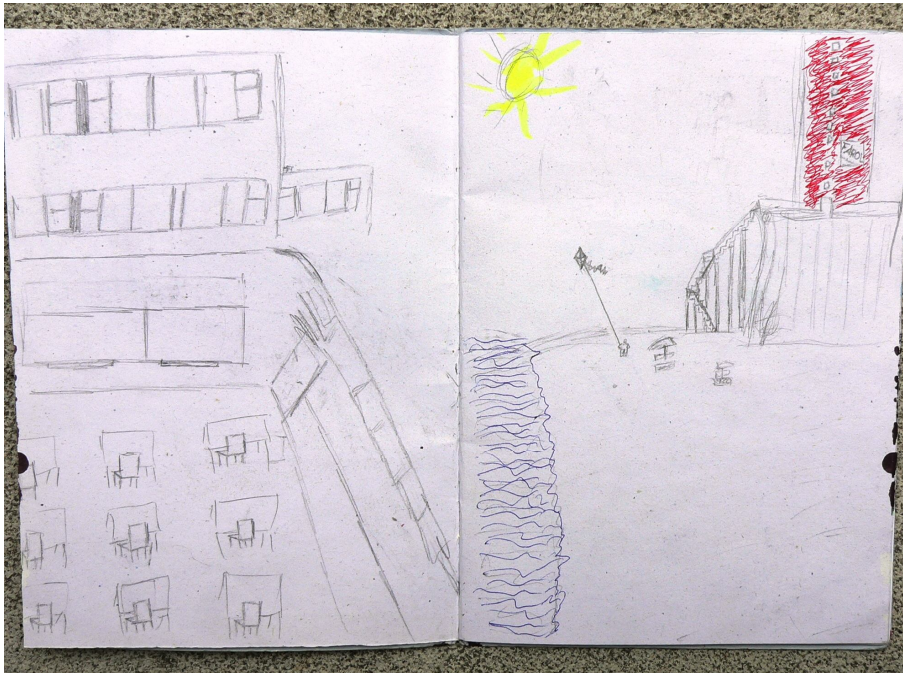


Fig. 41- Tentativas de representar a perspectiva. Desenhos do João

G. H. Luquet⁸, foi dos primeiros investigadores do desenho infantil, em 1927 publica o seu livro: *"Le Dessin Enfantain"*. Ali explica as várias fases de desenvolvimento do desenho infantil. Designa por "Realismo Visual" a fase que se inicia por volta dos dez anos. Explica que nesta fase o adolescente, apercebe-se da perspetiva e por isso pretende representá-la em desenho. Ocorre porém que, consolidar a chegada a esta fase, implica normalmente regressões para o "Realismo Intelectual", fase imediatamente anterior. Durante o "Realismo Intelectual", algumas crianças rebatem no mesmo plano do desenho, várias vistas do objeto que estiverem a representar. Isto deve-se à vontade de mostrarem toda a informação que captaram. No "Realismo Visual" os adolescentes evitam esta representação de rebatimentos, pois têm consciência, de que não é assim que veem os objetos. O que pretendem é desenhar a perspetiva.

Outro investigador importante nesta área foi Viktor Lowenfeld⁹. No seu livro *"Creative and Mental Growth"*, publicado em 1947, divide em seis fases o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças e adolescentes e designa por "Crise da adolescência" a fase que decorre entre os treze e os dezassete anos. Explica que nesta fase, a expressão plástica dos adolescentes é influenciada pelas transformações físicas e psicológicas que estão a viver. No caso específico do desenho, Lowenfeld tal como Luquet, entende que o adolescente tem vontade de representar o "real", possivelmente por já não se identificar com a sua forma de expressão infantil e pela vontade de

⁸ Georges Henri-Luquet (1876-1965) - Filósofo francês, doutorado em Letras, começou por ser Professor de Filosofia nos Liceus do Norte de França. Publicou estudos em várias áreas, como Epistemologia e História, mas o seu estudo sobre o Desenho Infantil é talvez o mais divulgado.

⁹ Viktor Lowenfeld (1903-1960) – Professor de Educação Artística de origem austríaca, começou por se formar em Artes Aplicadas em Viena, formou-se também em Belas Artes e doutorou-se em Educação, ambas as formações também realizadas em Viena. Em meados da década de 40, mudou-se para os Estados Unidos, serviu na Marinha norte-americana, como consultor de recursos visuais e tornou-se cidadão norte-americano em 1946. O seu livro, *"Creative and Mental Growth"* (1947) é das publicações mais divulgadas sobre Educação Artística.

corresponder àquilo que é mais aceite pelos adultos. Com a construção da personalidade, desenvolve-se o pensamento crítico e autocrítico que se torna com frequência excessivo e esta situação contribui também para a desmotivação dos adolescentes relativamente ao desenho, sem significar que seja vontade deles desistir.

Ainda segundo Lowenfeld, a educação artística neste período de crescimento, pode até amenizar a situação de crise pois, o adolescente procura uma forma de relacionar o seu inconsciente e as suas emoções com a racionalidade que lhe é exigida pelos adultos.

Em Portugal, Manuela Malpique¹⁰ salientou-se pela sua investigação, especialmente direcionada para a educação artística. No seu artigo intitulado "Da Regressão"¹¹, já referido atrás, esta investigadora, trata do comportamento dos alunos no início da adolescência, que abrange pelo menos o 2º e 3º Ciclos do ensino básico. Esta investigadora baseia o seu estudo nas atividades de psicoterapia que desenvolveu quer no Centro de Saúde Mental Infantil do Porto (Hospital de Magalhães Lemos), quer em experiências realizadas no seu próprio atelier. No referido artigo, a autora faz, com sentido crítico, conexões com os trabalhos de Luquet e Lowenfeld. Manuela Malpique destaca-se pela sua focagem sobretudo nas questões psicológicas e atitudes dos adolescentes no momento de desenhar ou realizar qualquer outra atividade de expressão

¹⁰ Manuela Malpique (1932-1999) – Professora nas áreas da Psicologia e da Educação Artística. Começou por se licenciar em Ciências Pedagógicas na Univ. de Coimbra (1955). Foi Professora de E.V. e em simultâneo conduziu experiências de psicoterapia de grupo através da livre expressão plástica, que realizou no Centro de Saúde Mental Infantil do Porto (Hospital de Magalhães Lemos). Formou-se também em Arquitetura e fez formação pessoal em oniroterapia, tendo sido admitida como membro titular da "*Société Internationale des Techniques d'Imagerie Mental et Onirothérapie*" de Paris, em 1987. No final da sua carreira, foi Professora na FPCEUP, onde se doutorou em 1995.

¹¹ "Da Regressão: Fundamentos Psicopedagógicos para a Definição de Educação Artística na Adolescência", artigo de Manuela Malpique, apresentado à discussão em Exame de Estado e publicado no Boletim da Direção de Serviços do C.P.E.S., nº5, de 1970. Este artigo resulta de um estudo da autora sobre os aspetos evolutivos do desenho infantil, onde se presta particular atenção à crise da adolescência e suas implicações no desenho.

plástica. A autora faz referência às ideias de Freud, que preconizava ser a libido a fonte de energia psíquica que conduz as ações do indivíduo, embora este, tenha depois, de se adaptar às imposições da sociedade.

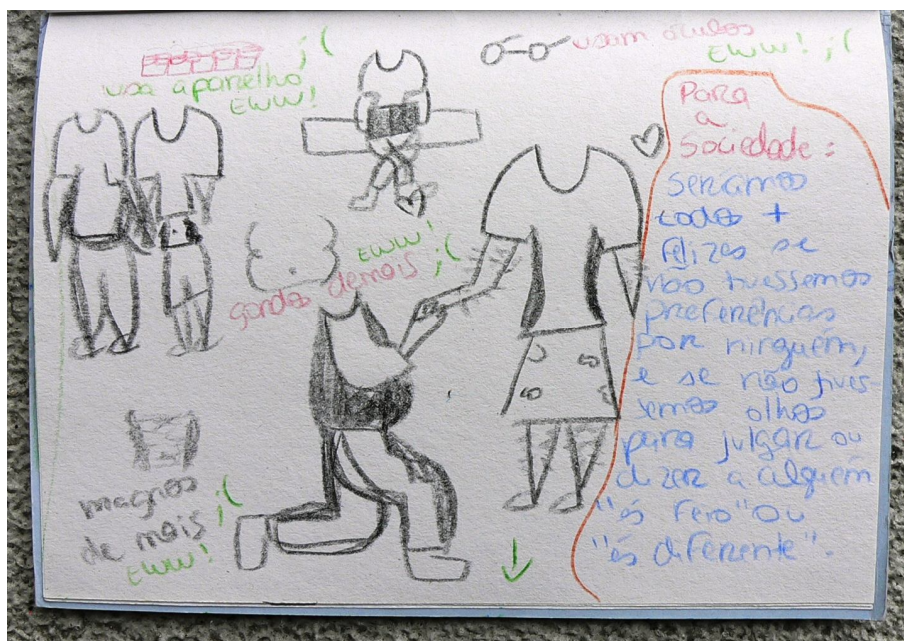


Fig. 42 - Sociedade/Características físicas/Relacionamento. Desenho de uma aluna.

Nas suas experiências, nas quais propunha atividades de expressão plástica com algumas condicionantes, verificava que os adolescentes demonstravam constrangimento. Estariam possivelmente em conflito interior e então, de algum modo, quaisquer condicionantes, bloqueavam-nos. Segundo Malpique, as dificuldades psicológicas dos adolescentes, face às condicionantes, fá-los adotar procedimentos regressivos. A este propósito a investigadora faz notar que tais adolescentes podem mesmo preferir recorrer a formas de expressão que incluem, por exemplo, sujar as mãos, comportamento mais próprio da infância.

A autora refere que o adolescente:

“Procura, num movimento regressivo para o inconsciente, uma fuga perante uma dificuldade surgida e a insatisfação que dela deriva. Recorre a uma forma de expressão que lhe dá

prazer, por mais próxima do corpo (borrão). Mas em contrapartida, justificando o resultado da sua atividade como “pintura abstrata” estamos perante uma atitude vigilante, consciente, crítica.” (Malpique, 1970:16)

Mais recentemente (1979), Betty Edwards¹², Professora de Desenho norte-americana, no seu livro: “Aprender a desenhar com o lado direito do cérebro”, designa a última fase do desenvolvimento do desenho, como: “Fase do realismo”. Tal como os autores atrás referidos, considera que os adolescentes, nesta fase, pretendem desenhar de forma que também classifica de “realista”, explicando que, a percepção mais complexa que os adolescentes têm do mundo e a sua maior autocrítica, os deixa inconformados com as poucas competências que ainda têm para o desenho.

Talvez mais interessante do que a caracterização que Betty Edwards faz no seu livro, das fases do desenvolvimento do desenho desde a infância até à adolescência, é a sua proposta de “aprendermos a desenhar com o lado direito do cérebro”.

Estudos de neurofisiologia já comprovaram, que o cérebro está dividido em dois hemisférios (direito e esquerdo) e que ambos gerem diferentes funções motoras e psíquicas. Para além disso, cada hemisfério processa a informação de forma diferente. O hemisfério direito, faz uma apreciação global da informação, enquanto que o esquerdo, faz uma apreciação mais detalhada.

Existem também dados, que explicam existir alguma dificuldade na conjugação dos dados recolhidos por cada hemisfério. Acontece porém que numa espécie de contraponto entre os dois hemisférios, os dados recolhidos pelo hemisfério esquerdo acabam por prevalecer. Isto dever-se-á pelo menos em parte, ao facto de ser através

¹² Betty Edwards (1926) - Professora de Arte, nasceu em São Francisco na Califórnia. Douturou-se em Educação Artística e Psicologia na Universidade da Califórnia em Los Angeles. Em 1979, publicou um dos seus livros mais conhecidos, “*Drawing on the Right Side of the Brain*”. Neste livro sugere a aprendizagem do desenho, exercitando sobretudo o hemisfério direito do cérebro, uma vez que este hemisfério é responsável por uma apreciação mais global do que se observa, podendo facilitar a aprendizagem do desenho. Enquanto o hemisfério esquerdo, que é o mais utilizado pelo homem, observa de forma mais detalhada, podendo interferir negativamente em determinadas fases da aprendizagem do desenho.

do hemisfério esquerdo que se processam a linguagem falada e escrita, principais formas de comunicação que usamos.

Com base nestes dados, explicados por Betty Edwards de forma mais substancial, esta autora coloca a hipótese, de que a capacidade analítica do hemisfério esquerdo possa, de alguma forma, inibir o indivíduo de continuar os seus esforços para aprender a desenhar. Isto porque a capacidade do hemisfério esquerdo para analisar até ao detalhe, levará a que encontremos sempre erros em qualquer desenho, cujo propósito seja o de representar o que vemos, tal como vemos.

Por seu lado, Judith Burton¹³, na sua publicação, "*Developing Minds: Experience Made Visual Art*", refere que os adolescentes começam a ter consciência suficiente das variadas possibilidades e pontos de vista que estão ligadas à criação das obras de arte. Nota ainda que, há discrepância, entre as ideias e sentimentos que os adolescentes têm sobre os assuntos e as competências que têm para exprimir os pormenores da diferenciação e aconselha que o Professor deve procurar um contexto de interesse reconhecido pelos alunos, como estratégia para transmitir os conhecimentos.

¹³ Judith Burton (1933) - Professora de Educação Artística, nasceu no Nebraska, nos Estados Unidos. Começou por estudar Arte na Universidade do Nebraska. Em 1980, doutorou-se pela Universidade de Harvard, a sua investigação, tratava do desenvolvimento artístico e estético das crianças e dos adolescentes e as suas implicações no ensino e aprendizagem. Atualmente, é Diretora de Arte e Educação Artística no Colégio de Professores da Universidade de Columbia (Nova York).

Quadro 1 – Síntese das perspectivas dos autores, quanto ao desenvolvimento da expressão plástica na adolescência.

Autor	Estádio	Características
Luquet (1927)	Realismo Visual (a partir dos 10 anos)	Marcado pela vontade de desenhar em perspectiva, procurando representar, tal como vê. Nesta fase, volta-se temporariamente ao “Realismo Intelectual” (fase anterior do desenvolvimento do desenho), consequência da falta de conhecimentos e competências no desenho e na perspectiva.
Lowenfeld (1947)	Crise da Adolescência (13 - 17 anos)	Marcado pela transição da infância para a idade adulta. As alterações físicas e mentais, geram um período de crise, na qual o indivíduo no início da adolescência, sabe que ainda não é um adulto, mas também não quer ser visto como criança. Tem necessidade de se aproximar do modo de estar e de vida dos adultos. Na representação, onde se inclui o desenho, existe a necessidade de aproximação ao real e com isso a vontade de desenhar em perspectiva.
Malpique (1970)	“Da Regressão” (11 - 14 anos)	Necessidades dos jovens adolescentes regredirem para fases de expressão plástica anteriores. O conflito interior, resultado das mudanças físicas e psicológicas, somado às condicionantes que vão sendo colocadas, são dificuldades que geram momentos de impasse. Na regressão a fases anteriores do desenvolvimento da expressão plástica, o adolescente por vezes a atividades com tintas, sujando as mãos, atividades de caráter mais sensorial.
Edwards (1979)	O período de crise (a partir dos 11 anos)	Marcado pelo fim do desenvolvimento artístico, onde se inclui o desinteresse por desenhar. No início da adolescência, surge a vontade de desenhar de forma realista, no entanto o jovem adolescente, desconhece as regras da perspectiva. Esta situação é interpretada pelo adolescente como falta de capacidade. Esta interpretação errada é potenciada pela autocrítica, que também se desenvolve nesta fase do crescimento.
Burton (1982)	Representação de experiências: Ideias à procura de Formas	Os jovens apercebem-se da multiplicidade de conceitos ou pontos de vista implícitos na criação das obras de arte. Os trabalhos a realizar pelos alunos estão condicionados pelas mudanças psicológicas que atravessam na sua condição de adolescentes, que lhes transmite a sensação de incapacidade para resolver.

2.3 O que é o Diário Gráfico. Suas características e potencialidades

Diário Gráfico:- têm-lhe atribuído várias designações sendo que fisicamente começa por ser um simples caderno. Porém, o seu uso ou funcionamento é que o identifica e lhe vai definindo as características, que lhe advêm substantivamente do que lá vai sendo expresso com o tempo que também caracteriza o seu realizador, que de algum modo se está a autodescobrir. Tempo diário, que passa a tornar-se habitual usar, folhas que se vão preenchendo com os dias, caderno que lentamente passa a tornar-se prático e onde é depositada sedimentação pessoal, que se torna quase indispensável para se chegar mais longe, permitindo sempre vir facilmente atrás e visitar a fabricação e o pensamento anterior. Têm-lhe sido dadas também outras designações: Livro de Artista, *Carnet de Voyage*, *Sketchbook* e outras. Essencialmente, trata-se de um caderno de pequeno formato, que qualquer pessoa pode trazer consigo no dia-a-dia e que é usado para registo do que se observa, do que se imagina, do que se pensa e do que pode vir a ser útil. Os registos costumam ser de todo o tipo, escritos, desenhados, pintados, colagens, sendo que o desenho é habitualmente das principais formas de registo, que o uso frequente faz desenvolver e o uso repetido é importante, como qualquer bom exercício.

Registos no dia-a-dia de todo o tipo, tornam-se mais adiante uma mais-valia. A tentativa vã de memorização de tudo, não resulta porque a memória, muito viva nos dias mais próximos dos acontecimentos, acaba por perder pormenores. O exercício de anotar, riscar, esquematizar diariamente, vai tornando o risco e o desenho mais espontâneos, vai tornando a anotação e a escrita mais espontâneas, permite conferir depois proporcionando mais segurança, acerto, eficácia e disciplina. Tal transforma-se em mais-valia para o utilizador. O desenvolvimento começa muitas vezes, a partir das chamadas agendas de bolso. A partir destas os indivíduos começam a desinibir-se em riscar e a desenvolver anotações e desenhos que tornam as agendas, normalmente pequenas, incapazes de conter cada vez mais conteúdo e é por vezes assim que se começa a passar para um estágio mais avançado de registo diário, que configura bem o Diário Gráfico. Estamos a falar no âmbito generalista, com cabimento no ensino básico, à escala do mesmo. Se falássemos em adultos ou profissionais, iríamos

desaguar rapidamente, por exemplo, em casos muito desenvolvidos de registos e Diários Gráficos de personalidades, bastante anteriores como, Leonardo da Vinci, até outros como por exemplo, Charles Darwin, Picasso (que deixou cerca de 175 Diários Gráficos) ou Le Corbusier, que utilizou nomeadamente, na sua viagem de estudo pelo Oriente. Quase todo o Diário Gráfico, de algum modo, é algo que acompanha e é produzido na viagem do dia-a-dia. A seu modo e à sua escala, o estudante adolescente também o poderá utilizar e vir a ganhar muito com isso. Por minha parte gostaria de conseguir fazer o aluno adolescente aderir a esta companhia de viagem, nomeadamente para perceber, se será bom também para o desinibir relativamente ao desenho, na altura em que ele mais poderá precisar.

Quanto às características do Diário Gráfico, tem sido dito, conforme atrás se indicou, tratar-se de um espaço de liberdade e experimentação. Um espaço onde podemos desenhar e escrever o que quisermos, onde exprimimos através do desenho ou da escrita o que pensamos, o que imaginamos e o que sentimos. Tudo isto me parece bem mas, gostaria de salientar sobretudo a característica que me parece ser a mais própria ou a mais forte do Diário Gráfico, que é tratar-se de algo que se trabalha fundamentalmente "a sós", com intimidade, sem estar à vista de todos ou na sala de aula. Da intimidade decorre facilmente a liberdade. Digamos que é usualmente um portefólio que permite também ver a evolução do sentir e da história, como uma sucessão de tempos, um filme onde estão os registos, facilmente revisitáveis, fundamentalmente do próprio. Tendo um acentuado grau de intimidade, o Diário Gráfico permite a experimentação praticamente sem constrangimentos, encoraja à tentativa/erro e deste modo proporciona a desinibição, abrindo caminho à criatividade e ao desenvolvimento do pensamento verbal e visual. Parece-me oportuno salientar agora Eduardo Salavisa que justamente caracteriza o Diário Gráfico como:

“(…) um espaço de liberdade para experimentação de materiais, técnicas e de modos de representar e, por isso, um excelente espaço criativo ;- é um espaço de visualização e desenvolvimento de ideias; uma companhia para passar o tempo; um modo de comunicação com os outros; e, por último mas não menos importante, um modo de retenção de memória de espaço, pessoas, sentimentos, momentos.”

(Salavisa,2008:23)

Particularmente no ensino básico e na adolescência, o Diário Gráfico pode associar-se à multiculturalidade uma vez que está aberto a uma utilização muito abrangente e polivalente, quer relativa a quaisquer anotações úteis de interesse pessoal e registo de reflexões, quer mesmo, em qualquer eventualidade, para registos relativos a questões relacionadas com outras disciplinas.

Com as suas múltiplas capacidades poderá ser valioso, como veículo persistente de experimentação e aproveitamento individual, bem como um auxiliar prático da memória e de criação de condições propícias à aprendizagem.

Caraterizando-se o Diário Gráfico como um espaço aberto, pessoal e livre, revela-se particularmente apropriado para a utilização dos jovens adolescentes, para que estes exteriorizem os seus sentimentos, nos mais variados tipos de registo.

Ainda segundo Salavisa e quanto à finalidade do uso do Diário Gráfico ele refere:

“ Recordemos a finalidade última do uso do Diário Gráfico: tornar as pessoas mais atentas e observadoras ao que as rodeia, com mais vontade de experimentar materiais, técnicas e modos de registo, com mais gosto pelo registo gráfico, fazendo-o sistematicamente no seu quotidiano e, por último, elevando a qualidade e expressividade desses registos”. (Salavisa, 2008:245).

2.4 O Diário Gráfico no contexto educativo

Na bibliografia que pesquisei sobre a aplicação do Diário Gráfico em contexto educativo, deparei sobretudo com estudos realizados no Ensino Secundário. A maior parte deles são investigações realizadas no âmbito de Mestrados em EVT, ou em Artes Visuais. Quanto à aplicação do Diário Gráfico no 2º e 3º Ciclos, encontrei pouca bibliografia e o que foi possível consultar deixou-me dúvidas quanto ao âmbito de aplicação e quanto às estratégias utilizadas.

O Diário Gráfico terá sido aplicado na maior parte dos casos, com o intuito de fomentar a prática diária do desenho, seja este desenho de observação, de expressão ou de conceção de ideias e projetos. No ensino artístico e nas Artes Visuais, o desenho será a primeira ferramenta de comunicação e conceção, sendo depois ou em simultâneo, expressão e Arte.

A aplicação do Diário Gráfico na área visual, terá talvez como principal objetivo, criar o hábito diário de desenhar, pois a prática é fundamental para a aprendizagem e para se construírem competências. Quanto maior for a prática, particularmente com acompanhamento de Professor, mais se poderá evoluir.

Quanto à aplicação e divulgação do Diário Gráfico nas Escolas e fora das mesmas, é incontornável a referência a Eduardo Salavisa, Professor e Artista que readquiriu o hábito de ter um Diário Gráfico, pela vontade que tinha em desenhar. Nalguns momentos essa vontade terá resultado da necessidade de fazer uma pausa das rotinas ou constrangimentos do quotidiano. Eduardo Salavisa achou por bem passar aos seus alunos, o hábito do uso do Diário Gráfico. Publicou livros com desenhos e outros registos, dos seus Diários e dos de outros artistas. Nesses livros, o autor e esses outros artistas, falam de desenho e da sua prática diária.

2.5 Metodologia adotada. A investigação qualitativa

Procurando a metodologia mais adequada para o caso deparei, em pouco tempo, com a dicotomia genérica, entre investigação quantitativa e qualitativa. Mais adiante, considerei que, as características da avaliação qualitativa, referidas por Robert Bogdan¹⁴ e Sari Biklen¹⁵, na sua publicação “Investigação Qualitativa em Educação”, parecem ser as mais apropriadas para o caso de aplicação do Diário Gráfico, exposto neste relatório. Tais características são as seguintes:

- 1- A fonte direta de dados é o contexto, ou “ambiente natural” e social, sendo decisivo o investigador estar “no terreno” e ser o principal agente de recolha dos dados.

- 2- “A investigação qualitativa é descritiva”. Os dados fundamentais a recolher não são dados numéricos, são de natureza descritiva, a obter pelo investigador. Descrever, funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape. É, digamos assim, algo como o oposto às grelhas de resposta com um número limitado de opções. Tudo deve poder ser indicado. A possibilidade de indicação de opções ou situações “outras”, deve ser sempre possível. Para além disto deve ser também possível indicar quais as “outras”, ainda que sejam subtis, residuais ou mesmo únicas.

¹⁴ Robert Bogdan (19xx) – Professor de Sociologia e Educação no Centro de Políticas Humanas, Direito e Estudos sobre Deficiência, da Universidade de Siracusa (E.U.A.). Conhecido pelo seu trabalho e publicações, sobre os métodos de investigação qualitativa.

¹⁵ Sari Biklen (1946 - 2014) – Professora de Origens e Cultura da Educação e Professora de Estudos da Mulher, na Escola de Educação da Universidade de Siracusa (E.U.A.). Especializada em Cultura Popular e métodos de investigação qualitativa.

3- À investigação qualitativa interessa mais o processo do que simplesmente o resultado. Por exemplo, haver cuidado, para que não possa acontecer, que o desempenho dos alunos, venha a ser afetado, se sentirem especiais expectativas do Professor.

4- Na investigação qualitativa, os dados são analisados, na maior parte das vezes, de forma indutiva. Parte de factos observados em número finito, restrito, para regras gerais.

A natureza da abordagem e recolha do detalhe avulso, afasta mais facilmente qualquer desvio para recolha de dados ou provas, com o objetivo ou preconceito de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente. Não se presume que se sabe o suficiente, para reconhecer as questões à priori.

5- “ O significado é de importância vital na investigação qualitativa “. O investigador qualitativo terá uma atenção muito grande sobre a perspetiva dos sujeitos da investigação, mantendo-se interessado em perscrutar ao pormenor, o modo como as pessoas dão significado nas suas vidas, ao que está em jogo e ao que está a ser tratado, ou ao pretendido.

É claro que a investigação qualitativa não está isenta de aspetos que possam suscitar dúvidas, começando logo pela dificuldade em definir com rigor o que a caracteriza, para além do atrás indicado. Dúvidas poderão surgir também, quanto à definição de comprovação do rigor científico, associado ao qualitativo. Por outro lado, poderei talvez considerar, que as metodologias quantitativas parecem manter-se à priori, digamos assim, mais protegidas pelos números e logo mais facilmente “abrigadas” sob o rigor científico. É natural, o que puder ser tratado com números de modo adequado, através de mais amostras e mais experimentações, já fez mais caminho e é assim mais tradicionalmente incontroverso. No entanto, para acertar, é preciso que a quantidade não seja traída por qualquer eventual pormenor do contexto local.

2.6 Investigação-ação

Foi desenvolvida uma metodologia de investigação-ação, por ter parecido a mais adequada, função das suas características e do objeto em estudo. A abordagem metodológica investigação-ação, baseia-se fundamentalmente no estudo de campo e na análise sistemática de dados observados.

A investigação é necessária para aumentar a compreensão do investigador sobre o caso, para que fique habilitado a tratar, com eficácia, a questão.

A ação, são as iniciativas necessárias para tentar modificar a situação que, reconhecendo-se não ser boa, se pretende corrigir ou melhorar. A metodologia investigação – ação, segue habitualmente os seguintes passos:

- a) Planificação – definição do tema, caracterização do elemento de estudo, revisão da bibliografia sobre o assunto, recolha de dados para habilitar o diagnóstico e escolha do pressuposto teórico suporte da investigação.
- b) Ação – desenvolvimento de atividades relativas à planificação da ação, intensificação da recolha de dados, seleção das ações de implementação imediata e de implementação futura.
- c) Observação – avaliação dos resultados de cada uma das ações implementadas, redirecionamento se pertinente das ações, planificação de ações futuras, resgate do problema que suscitou a investigação e comparação do resultado obtido com a teoria que deu suporte à pesquisa.
- d) Reflexão – formulação da conclusão, elaboração do relatório de investigação e divulgação dos resultados do trabalho dos participantes.

A investigação que fiz, decorreu na Escola Secundária Almeida Garrett (V.N.Gaia), durante todo o 3º Período do ano letivo 2013/2014, com a turma 8ºC. A investigação teve por objetivo, perceber se através da realização de um Diário Gráfico é possível minorar o desânimo para o desenho, que é usual verificar-se nos alunos no início da adolescência, conforme foi focado no ponto 2.2.

2.7 Introdução e aplicação do Diário Gráfico

Conforme salientei no ponto 2.3, o Diário Gráfico tem a característica muito vincada de ser trabalho fundamentalmente “a sós”, sem estar à vista “de todos” ou na sala de aula. Assim, por inerência tem também vincada a característica libertadora/desinibidora de proporcionar sem constrangimento a tentativa/erro. Por certo, características que poderão ajudar a ultrapassar o desânimo pelo desenho, que poderá surgir na adolescência.

Nas primeiras aulas, dialoguei com os alunos sobre o que é o Diário Gráfico e com que objetivo estava a aplicá-lo. Para o efeito, recorri a um pequeno filme¹⁶, onde Eduardo Salavisa, fala dos seus Diários Gráficos e do desenho. No vídeo podia ver-se também Eduardo Salavisa a desenhar enquanto explicava o que o motiva nesta ação. Para além deste vídeo, apresentei também alguns diapositivos, com desenhos dos Diários Gráficos de vários artistas (ver anexo 1).

Quantos aos cadernos que iriam servir de Diário Gráfico para cada aluno, resolvi contra minha vontade, ser eu próprio a fazê-los. Primeiro porque dei conta de que logo à partida já não haveria disponibilidade de tempo para serem os alunos a construírem o seu próprio caderno, o que talvez fosse o mais indicado. Segundo porque pretendia que os cadernos fossem compostos por mais do que um tipo de papel (“cavalinho”, manteigueiro, kraft e vegetal), o que permitiria diferentes tipos de registo.

Com o papel vegetal pretendia, que os alunos copiassem imagens, para as observarem com muita atenção, e para se aperceberem de aspetos que provavelmente não dariam conta nas primeiras observações. O papel kraft foi introduzido sobretudo devido à sua tonalidade e textura. O papel manteigueiro pelas suas características favorecia os desenhos com grafite, carvão, sanguínea e também lápis de cera. Finalmente, o papel “cavalinho” por ser o mais corrente e por servir para quase todo o tipo de registos. Os cadernos que forneci eram de formato A5 e tinham a seguinte composição: 1 folha de papel vegetal, duas de papel kraft, duas de papel “manteigueiro” e quatro folhas de papel “cavalinho”. Todas as folhas eram de formato A4, o que resultou em 36 páginas.

¹⁶ Vídeo: “Eduardo Salavisa – Um desenhador do quotidiano”, filme de José Alfaro, Produção: bicho-do-mato, 2012 - <http://vimeo.com/40228552>

Para o uso do Diário Gráfico, resolvi estabelecer alguns princípios, que lembrassem aos alunos o seu caráter experimental e o seu uso frequente, a saber:

P1 – O Diário Gráfico é um “espaço de liberdade”- Onde se pode fazer todo o tipo de registos, sobre os assuntos que se quiser. Há “lugar” para a contingência de experimentar, tentativa/erro, pelo que não se deve apagar nem retirar do Diário qualquer registo.

P2 – O Diário Gráfico deve estar sempre com o aluno - Para que em qualquer momento possa ser trabalhado.

P3 – O desenho deve ser o principal tipo de registo.

P4 – Podem ocultar-se registos – o aluno se quiser pode ocultar os registos, que considere terem caráter intimista. Para o efeito pode agrafar as páginas relativas a esses registos.

Foi também necessário definir os parâmetros de análise. Tratando-se da primeira investigação que fazia em educação, procurei estabelecer poucos parâmetros, mantendo-me atento a situações que resultassem da própria investigação e que poderiam dar origem a novos parâmetros, a serem utilizados, pelo menos em futura aplicação.

Os parâmetros da análise que considerei, foram os seguintes:

PA1 - Quantidade de registos - É parâmetro de análise, que será indicador da vontade e motivação dos alunos para usar o Diário, principalmente para desenhar.

PA2 - Frequência com que os alunos trazem o Diário Gráfico - Aqui só tinha como referência os dias das aulas de EV.

PA3 - Registos reveladores da influência de imagens de motivação mostradas na aula - Através destes registos, é possível aferir a motivação e o empenho dos alunos.

PA4 - Experiências com diferentes materiais – A utilização de diferentes materiais, coloca os alunos perante diferentes situações, que põem à prova a sua capacidade de adaptação e de iniciativa de experimentação.

2.8 Análise dos dados

Conforme os parâmetros de análise expostos no ponto anterior (2.7), foi possível chegar aos seguintes resultados:

- Quanto à quantidade de registros (PA1) notei três atitudes diferentes. Um número reduzido de alunos realizou muitos registros que denotavam empenho e qualidade. Um número de alunos, que representava cerca de metade da turma realizou alguns registros. Houve uma minoria de seis alunos que nunca se fez acompanhar pelo Diário Gráfico; foi-lhe entregue e nunca o trouxe.
- Quanto à frequência com que traziam o Diário Gráfico (PA2), pelo menos metade da turma cumpria, quase sempre os mesmos.
- Quanto aos registros que revelavam influência de imagens mostradas na aula (PA3), estes foram frequentes, principalmente entre os alunos que mais desenvolviam o Diário. Com alguma frequência, surgiram registros de memória que representavam parte dessas imagens
- Quanto às experiências com diferentes materiais, menos de um terço da turma respondeu positivamente, utilizaram os seguintes materiais: sanguínea, barra de grafite, guache, lápis de cor e marcadores de feltro.

2.9 Conclusões

Nesta investigação vários aspetos precisavam de ser melhorados. O mais importante prende-se com as motivações, que deviam ter ocorrido com mais frequência. Isto porque, na semana seguinte a ter proposto “jogos” de desenho, ou ter apresentado diapositivos com imagens de várias produções artísticas, observava quase sempre, que os alunos faziam mais registos nos seus Diários (Figs. 43, 44 e 45).

Os “jogos” de desenho devem assumir grande importância, pois podem começar com jogos simples que representem apenas figuras bidimensionais, onde se pode também exercitar a mancha e a cor, passando depois para desenhos em perspetiva.

Outra estratégia que poderia ter produzido resultados, se aplicada mais cedo, foram as imagens e pequenos textos sobre arte, artistas e algumas de suas obras, que fui fornecendo a cada aluno, em função do que observava no seu Diário. Fiz isto apenas no último mês do período, o que não me permitiu chegar a uma conclusão quanto ao efeito positivo desta estratégia. No entanto entendo que possa ser útil, pelo menos porque notava curiosidade dos alunos ao observarem essas imagens e textos, quando lhes devolvia os Diários.

Outro aspeto a melhorar é o tempo dedicado ao diálogo com cada aluno sobre o seu Diário. Esses diálogos foram quase sempre curtos e decorreram no princípio ou no final da aula de EV. Com mais tempo de diálogo, seria possível indagar sobre as razões de cada aluno na realização dos seus registos, seria possível perceber se gostava ou não de desenhar e quais as dificuldades que mais o inibiam.

Apesar da investigação não ter decorrido como pretendia, entendo que a aplicação do Diário Gráfico foi positiva, ou pelo menos não levou a qualquer regressão no desenho por parte dos alunos. Reparei que a turma compreendeu bem, que aquele suporte era próprio para experiências gráficas, onde havia espaço para errar, desde que o erro não fosse propositado. Acredito que isto terá libertado os alunos de alguma inibição e receio de falhar quando desenhavam.

Nalguns casos, o Diário Gráfico, levou alguns alunos a desenharem bastante mais do que o habitual, o que certamente os terá levado a desenvolver a sua expressão gráfica e também a encontrar novas dificuldades.

Esta investigação será para repetir quando surja novamente a oportunidade de trabalhar com alunos do 3º Ciclo, mas certamente que através da aprendizagem já feita produzirá melhores resultados quer para o investigador, quer para os alunos participantes.

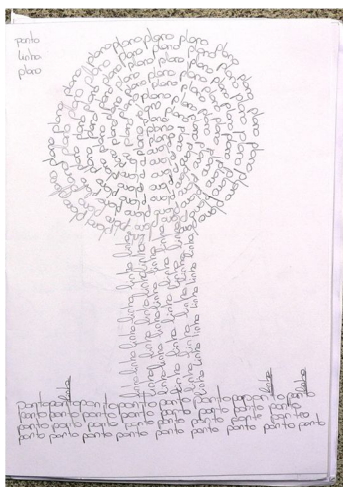
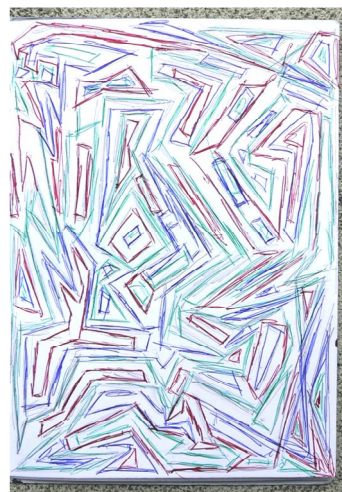
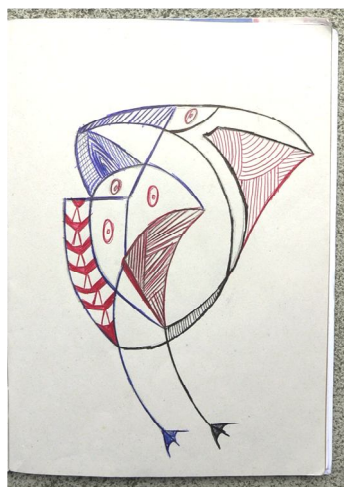


Fig. 43 - Desenho da Marta, a propósito de jogo, cujo objetivo, era o de realizar um desenho, utilizando apenas as palavras: ponto, linha e plano



Figs. 44 e 45 - Desenhos do João, a propósito de diapositivos sobre a arte abstrata.

3. BIBLIOGRAFIA

Livros:

AA (2001) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

Alvarez, José Enrique Campillo (2008) *O macaco obeso*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Arnheim, Rudolf (1992) *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora

Barbosa, Ana Mae (2006). *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez.

Cabau, Philip (2012). *O Dispositivo Desenho – A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo*. Caldas da Rainha: Edições ESAD.

Cancela, Hélder G. (2014). *O exercício da violência*. Açores, Lajes do Pico: Terceira imagem.

Costa, Daciano da (1994). *Croquis de Viagem – Travel Drawings*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ching, Francis D. K.,(1990). *Drawing, a Creative Process*. Nova York: John Wiley & Sons, Inc.

Ching, Francis D. K., JURSZEK, Steven P. (2001). *Representação gráfica para desenho e projeto*. Barcelona: Gustavo Gili.

Edwards, Betty (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Eisner, Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós

- Haring, Keith (2010). *Keith Haring journals*. Nova York: Penguin Books
- Hernández, Fernando (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, João dos & Skapinakis, Nikias (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Europa-América.
- Le Corbusier (2002). *Voyage d'Orient. Carnets*. Milão: Electa
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização - Editora
- Maier, Manfred (1982). *Procesos Elementales de Proyección y Configuración*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Massironi, Manfredo (2010). *Ver pelo Desenho – Aspetos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70.
- Molina, J. J. Gómez, & Cabeza, Lino, & Bordes, Juan (2003). *El Manual de Dibujo - Estrategias de su Enseñanza en el Siglo XX*. Madrid: Catedra.
- Molina, J. J. Gómez (1999). *Estrategias del Dibujo en la Arte Contemporáneo*. Madrid: Catedra.
- Nóvoa, A. (org.) (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nicolaides, Kimon (1969). *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pedrosa, Adriano (2006). *Desenhos (drawings): A-Z*. Lisboa: Coleção Madeira Corporate Services.
- Read, Herbert (2013). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, Ana Leonor M. M. (2003). *O que é Desenho*. Lisboa: Quimera.

Rodrigues, Luis Filipe S. P. (2010). *Desenho criação e consciência*. Lisboa: editora Bicho-do-Mato.

Salavisa, Eduardo (2008). *Diários de Viagem: desenhos do quotidiano*. Lisboa: Quimera Editores.

Salavisa, Eduardo (2012). *Urban Sketchers em Lisboa. Desenhando a Cidade*. Lisboa: Quimera Editores

Siza, Álvaro (1999). *Esquissos do Douro*. Lisboa: Livraria Figueirinhas

Tainha, Manuel (2002). *Projetos 1954/2002*. Porto: Edições Asa.

Wilson, Brent, & Hurwitz, Al, & Wilson, Marjorie (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós

Zollner, Frank (2005). *Leonardo da Vinci – Desenhos e Esboços*. Colónia: Taschen

Relatórios de Mestrado:

Almeida, Ana R. de Sousa (2010). *O Diário Gráfico como Instrumento Pedagógico nas Artes Visuais*. Relatório de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Moreira, Vânia (2012). *Diário Gráfico: uma abordagem a partir da singularidade de cada aluno*. Relatório de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Pinto, Sílvia R. Barros, (2012). *Diário Gráfico como Dispositivo de Aprendizagem do Desenho no Ensino Secundário*. Relatório de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Textos retirados da internet:

Malpique, Manuela B. Soares (1970). Da Regressão - Fundamentos Psicopedagógicos para a definição de educação artística na adolescência [em linha]. www.fpceup.up.pt. Acedido Janeiro 25, 2014, em sigarra.up.pt/fpceup/PUBLS_PESQUISA.QUERYLIST?p_codigo=223838.

Penim, Lúcia (2011). Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho [em linha]. www.repositorio.ul.pt. Acedido, Junho 10, 2014, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7170>

Afonso, Pedro (2014). As reuniões de jovens pelo Facebook e a outra pobreza [em linha]. www.publico.pt. Acedido, Setembro 18, 2014, em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/as-reunioes-de-jovens-pelo-facebook-e-a-outra-pobreza-1667905>

Programas e Documentos editados pelo Ministério da Educação:

Rodrigues, António C. (coord.) (2012) *Metas Curriculares Ensino Básico - Educação Visual 2º e 3º Ciclo*. Lisboa

Rodrigues, António C. (coord.) (2012) *Metas Curriculares Ensino Básico – Educação Tecnológica 2º Ciclo*. Lisboa

(2004) *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo, Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

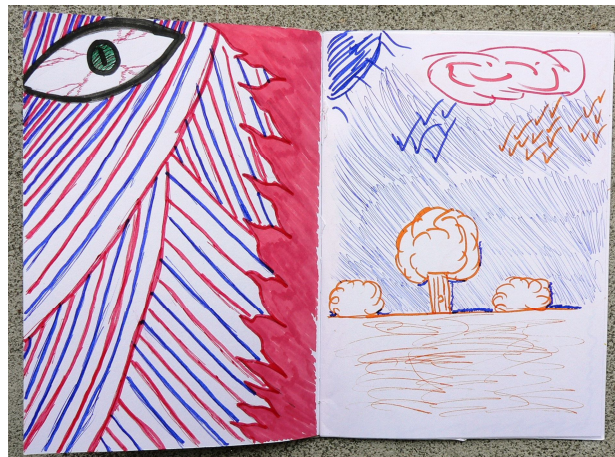
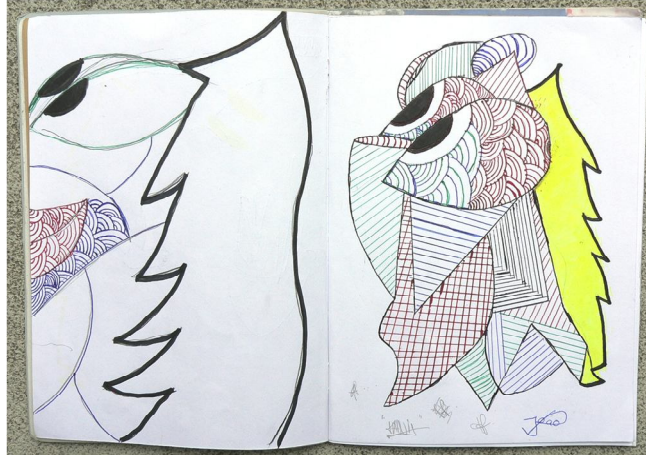
(1991) *Organização Curricular e Programas, 2º Ciclo, Ensino Básico, Vol. I*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

(1991) *Programa Educação Visual e Tecnológica, 2º Ciclo, Ensino Básico, Vol. II*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

4. ANEXOS

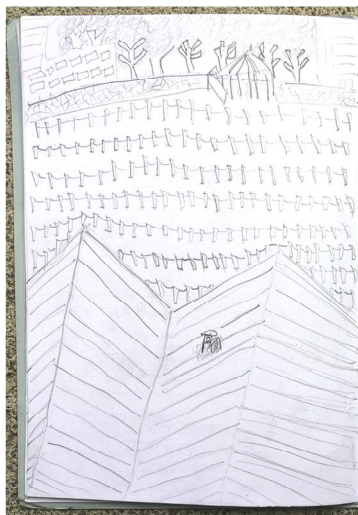
Anexo 1

Alguns desenhos dos Diários Gráficos do João



Anexo 2

Dois desenhos e uma tentativa de poema.



Desenho do Hugo



Desenho do Diogo

Poema:

Serei eu um livro?

Poderei ser.

Como histórias encantadoras
da minha vida sem fim. //

Depois de ouvirem as histórias
As pessoas gostam de mim.
Claro que não são todos
Nenhuma história
é perfeita
Mas poderei agradecer
várias pessoas
com o meu encanto natural
Mas também há
aquelas pessoas que me deservem pela
capa
têm o descomando o meu comêdo
Só por não ter uma capa
toda catita e mimosada
Cada dia, cada conquista
É o tema que está dentro de mim
e sempre estará

Tentativa de Poema, de
alguém.

Anexo 3

Alguns desenhos de vários alunos



Desenho da Sara



Desenho do João