

**Una educación artística sostenible. El
dibujo y la (des)motivación: experiencia
educativa con los niños y educadores de
Santa Maria da Feira**

RUI ALEXANDRE LOPES DE SOUSA

**EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Facultad de Bellas Artes de San Carlos

Departamento de Dibujo

UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SOSTENIBLE

EL DIBUJO Y LA (DES)MOTIVACIÓN: EXPERIENCIA EDUCATIVA
CON LOS NIÑOS Y EDUCADORES DE SANTA MARIA DA FEIRA

Programa: El Dibujo y sus técnicas de expresión
(Edición Portugal)

Presentado por: Rui Alexandre Lopes de Sousa

Director: Dr. D. Carlos Plasencia Climent

diciembre
2013

Colección Tesis Doctorales

© Rui Alexandre Lopes de Sousa

© 2014, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
Telf.: 963 877 012 / www.lalibreria.upv.es

ISBN: 978-84-9048-231-5 (versión CD)

Queda prohibida la reproducción, distribución, comercialización, transformación, y en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de todo o parte de los contenidos de esta obra sin autorización expresa y por escrito de sus autores.

Este trabalho de doutoramento foi realizado no Concelho de Santa Maria da Feira, em especial nos Agrupamentos de Escolas: Fernando Pessoa/Escola, EB1 de Igreja – Espargo; Ferreira de Almeida/Escola, EB1 Aldeia – Sanfins; Ferreira de Almeida/Escola, EB1 Beire – São João de Ver; Paços de Brandão/Escola, EB1 de Lamas nº 3 – Santa Maria de Lamas; Fiães, EB1 de Caldelas – Caldas de São Jorge; e Paços de Brandão, EB1 Igreja – Paços de Brandão.

O financiamento deste trabalho foi suportado pela bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia referência SFRH/BD/37246/2007. Todos os espaços físicos, suportes e materiais riscadores, utilizados neste projecto foram amavelmente cedidos pelo Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira e, Museu do Papel Terras de Santa Maria.

RESUMEN

Fruto de la constatación y observación patentes en el trabajo del autor como docente de *Artes Visuales* (AV) en Portugal durante el periodo 2002-2007, resultó posible verificar que los alumnos del 9º curso (14-15 años) se hallaban claramente desmotivados respecto a la asignatura *Educación Visual*. En base a esa constatación se concluyó que los alumnos del mencionado curso a quienes se les había planteado elegir entre esta asignatura u otra, optaron por otra como, por ejemplo, *Educación Tecnológica*. De esa forma surgió al siguiente cuestión: ¿Por qué, tras un recorrido por las artes visuales que se supone lúdico, agradable y motivador, estos alumnos optaron por «otra asignatura»?

La fuga de la asignatura de *Educación Visual* (EV) significó, para nosotros los educadores, un misterio para el cual, ni siquiera los más antiguos en la profesión, consiguieron explicar. De igual modo, se cuestionó el recorrido de las artes visuales que precedía el 3er. Ciclo (7º, 8º e 9º cursos), así como si ese recorrido también había influido en la ulterior elección de los alumnos. De esta forma, la búsqueda de una posible respuesta a esta cuestión llevó a una investigación sobre el comienzo del estudio de las AV, en el 1er. Ciclo de la Enseñanza Básica (inicio de la escolaridad obligatoria en Portugal; 6-10 años), y en particular a un estudio de caso en el área de *Santa Maria da Feira* (SMF) que cuestionara la desmotivación evidenciada.

Con respecto al método, la investigación se basó en un ‘estudio de caso’ utilizando la técnica de ‘investigación-acción’, con un importante enfoque en el trabajo de campo desarrollado con seis grupos de alumnos y sus educadores del área previamente mencionada.

La fundamentación teórica de esta disertación recurre a conceptos tales como: motivación, sentidos/emociones, comunidad, identidad/cultura local, dibujo, creatividad, reflexión/espiritualidad y búsqueda individual, inspirados en las teorías de autores como Vygotsky, Lowenfeld, Arnheim, Read, Efland, Freedman, Goleman, Gardner, Morin, Darras, Kindler, Eisner, Freire, Edwards y Nicolaidis.

Las conclusiones de la investigación, además de responder a la desmotivación inicialmente planteada, apuntan caminos para motivar la comunidad escolar. De esos caminos es enfocada la importancia del proceso, relacionado con el proyecto de investigación-acción y, el papel de los varios elementos de la comunidad local destacando el papel activo del educador. Aspectos que se impulsan a través del dibujo, sensorialidad y emociones, como forma de cuestionamiento y construcción de sentido, para la sostenibilidad educativa y desarrollo humano de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Expresión Plástica, Dibujo, Interacción, Niños, Educador, Motivación.

RESUM

Fruit de la constatació i observació paleses en el treball de l'autor com a docent d'*Arts Visuals* (AV) a Portugal durant el període 2002-2007, va resultar possible verificar que els alumnes del 9º curs (14-15 anys) es trobaven clarament desmotivats respecte a l'assignatura *Educació Visual*. Sobre la base d'aqueixa constatació es va concloure que els alumnes de l'esmentat curs a els qui se'ls havia plantejat triar entre aquesta assignatura o una altra, van optar per una altra com, per exemple, *Educació Tecnològica*. D'aqueixa forma va sorgir al següent qüestió: Per què, després d'un recorregut per les arts visuals que se suposa lúdic, agradable i motivador, aquests alumnes van optar per «una altra assignatura»?

La fugida de l'assignatura d'*Educació Visual* (EV) va significar, per a nosaltres els educadors, un misteri per al qual, ni tan sols els més antics en la professió, van aconseguir explicar. D'igual manera, es va qüestionar el recorregut de les arts visuals que precedia el 3er. cicle (7º, 8º i 9º cursos), així com si aqueix recorregut també havia influït en la ulterior elecció dels alumnes. D'aquesta forma, la cerca d'una possible resposta a aquesta qüestió va portar a una recerca sobre el començament de l'estudi de les AV, en 1er. Cicle de l'Ensenyament Bàsic (inici de l'escolaritat obligatòria a Portugal; 6-10 anys), i en particular a un estudi de cas en l'àrea de *Santa Maria da Feira* (SMF) que qüestionarà la desmotivació evidenciada.

Pel que fa al mètode, la recerca es va basar en un 'estudi de cas' utilitzant la tècnica de 'recerca-acció', amb un important enfocament en el treball de camp desenvolupat amb sis grups d'alumnes i els seus educadors de l'àrea prèviament esmentada.

La fonamentació teòrica d'aquesta dissertació recorre a conceptes tals com: motivació, sentits-emocions, comunitat, identitat-cultura local, dibuix, creativitat, reflexió-espiritualitat i cerca individual, inspirats en les teories d'autors com Vygotsky, Lowenfeld, Arnheim, Read, Efland, Freedman, Goleman, Gardner, Morin, Darras, Kindler, Eisner, Freire, Edwards i Nicolaidis.

Les conclusions de la recerca, a més de respondre a la desmotivació inicialment plantejada, apunten camins per a motivar la comunitat escolar. D'aqueixos camins és enfocada la importància del procés, relacionat amb el projecte de recerca-acció i, el paper dels varis elements de la comunitat local destacant el paper actiu de l'educador. Aspectes que s'impulsen a través del dibuix, sensorialitat i emocions, com a forma de qüestionament i construcció de sentit, per a la sostenibilitat educativa i desenvolupament humà dels alumnes.

PARAULES CLAU

Expressió Plàstica, Dibuix, Interacció, Nens, Educador, Motivació.

ABSTRACT

From the realization and observation of the author's work, as a teacher of Visual Arts (AV) in Portugal, in the period 2002-2007, it was possible to verify that the 9th grade (14-15 years old) students were desmotivated for the discipline of Visual Education. From this observation it was found that 9th grade students which had previously been given the possibility to choose between the discipline of visual arts (Visual Education) or other, they opted for the latter (eg. Technical Education). Immediately a question arose: "Why, after a visual arts experience that is supposed to simultaneously playful, enjoyable and motivating, these students chose 'other discipline'?".

Visual Education (EV) escape remained a mystery which had no explanation from educators, even from those with longer teaching careers. On the other hand the route of Visual Arts, which preceded the 3rd cycle (7th, 8th and 9th grade), was questioned together with the possibility that it would also influence the students choice. Thus, the search for a possible answer to this question led to a detailed study on the beginnings of AV in the 1st cycle of Basic Education (start of compulsory schooling in Portugal; 6-10 years old); specifically a case study was conducted in the municipality of Santa Maria da Feira (SMF) which questioned the lack of motivation previously observed.

With regards to the method, it was a case study research based using action-research as a technique with a strong focus on field work that was carried out in six classes and their respective teachers in the above mentioned municipality.

The theoretical foundation of this work resort to concepts such as motivation, senses/emotions, community, identity/local culture, design, creativity, reflection/spirituality and individual demand, based on frontiers established by authors such as Vygotsky, Lowenfeld, Arnheim, Read, Efland, Freedman, Goleman, Gardner, Morin, Darras, Kindler, Eisner, Freire, Edwards and Nicolaidis.

The research findings, and the answers to the motivation questions initially placed, indicate several ways to motivate the school community. These paths are focused on the importance of the inherent process of the research-action, and the role of the various local community elements, with emphasis on the dynamic role of the educator. These aspects propel themselves through drawing, sensing and emotions as a ways of questioning and sensemaking for sustainable education and human development of students.

KEYWORDS

Plastic Expressin, Drawing, Interaction, Child, Educator, Motivation.

RESUMO

É da constatação e observação do trabalho do autor, enquanto docente de Artes Visuais (AV) em Portugal no período 2002-2007, que foi possível confirmar que os alunos do 9º ano de escolaridade (14-15 anos) se encontravam desmotivados para a disciplina de Educação Visual. Dessa observação foi possível confirmar que os alunos do referido 9º ano aos quais lhes tinha sido anteriormente proporcionado escolherem entre a disciplina de artes visuais (Educação Visual) e outra, optaram por esta última (ex. Educação Tecnológica). Assim, e de imediato surgiu a questão: *“Porquê, após um percurso de artes visuais que se supõe simultaneamente lúdico, agradável e motivador, estes alunos optaram pela «outra disciplina»?”*.

A fuga à disciplina de Educação Visual (EV) permaneceu, para nós, um mistério para o qual não foi apresentado uma explicação por parte dos educadores, nem mesmo por aqueles que possuem mais tempo de serviço. Por outro lado questionou-se sobre o percurso de artes visuais, que precedia o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), bem como se este mesmo percurso teria também influência na escolha dos alunos. Assim, a procura de uma possível resposta a esta questão levou a um estudo aprofundado do início das AV, no 1º Ciclo de Ensino Básico (início da escolaridade obrigatória em Portugal – 6-10 anos), mais especificamente a um estudo de caso no concelho de Santa Maria da Feira (SMF) que questionasse a desmotivação comprovada.

No que respeita ao método baseou-se a pesquisa, num estudo de caso, utilizando a investigação-ação como técnica de pesquisa, com um forte enfoque no trabalho de campo desenvolvido com seis turmas e seus educadores do concelho atrás mencionado.

A fundamentação teórica desta dissertação recorre a conceitos tais como: motivação, sentidos/emoções, comunidade, identidade/cultura local, desenho, criatividade, reflexão/espiritualidade e procura individual, baseados nas margens estabelecidas por autores como Vygotsky, Lowenfeld, Arnheim, Read, Efland, Freedman, Goleman, Gardner, Morin, Darras, Kindler, Eisner, Freire, Edwards e Nicolaidis.

As conclusões da investigação, além de responderem às questões da desmotivação inicialmente colocadas, apontam caminhos para motivar a comunidade escolar. Desses caminhos é focada a importância do processo, inerente ao projeto de investigação-ação e, o papel dos vários elementos da comunidade local com ênfase no papel dinamizador do educador. Aspectos que se impulsionam através do desenho, sensorialidade e emoções, como forma de questionamento e construção de sentido, para a sustentabilidade educativa e desenvolvimento humano dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Expressão Plástica, Desenho, Interação, Criança, Educador, Motivação.

AGRADECIMENTOS

Desde a problemática, passando pela inscrição no programa doutoral, primeiras observações/esboços do projeto de investigação, até ao “desenho” aqui presente houve uma longa caminhada. No entanto, foi uma caminhada onde nunca estive sozinho e, onde, foram várias as pessoas às quais gostaria de agradecer todo o apoio e sugestões que me deram, quanto mais não fosse pelas suas palavras de ânimo e de conforto. E, porque a exposição dos seus nomes seria extensa, guardo-os na minha memória. Todavia, gostaria de expressar a minha gratidão àqueles que muito diretamente me ajudaram a concretizar este trabalho:

Assim, começo por um reconhecimento merecido à Alquimia da Cor, e seus representantes, que me propuseram este percurso através da Universidade Politécnica de Valência. Contudo, não posso deixar esquecer um carinho muito especial à minha mãe (Fátima) e à Irmã Teresa Castro, pela motivação, e apoio incondicional, que deram para me “aventurar” no mesmo.

A Santa Maria da Feira: ao Dr. Amadeu Albergaria e Professora Cristina Tenreiro (vereadores do Pelouro da Cultura e Educação), da Câmara Municipal, que se interessaram e disponibilizaram, desde início, para cooperar no que fosse necessário; À Dr.^a Etelvina Araújo (diretora da Biblioteca Municipal) e seus colaboradores diretos que foram sem dúvida incansáveis no apoio de tudo o que lhes foi solicitado; À Dr.^a Maria José e ao Dr. Marques da Silva, diretora e responsável de Marketing do Museu do Papel respetivamente, pela oferta dos suportes para representações gráficas; Aos professores do 1º ciclo e alunos do 9º ano que aceitaram, com agrado, responder aos inquéritos e entrevistas; À Professora Carla Palhares, coordenadora das Artes Plásticas das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sempre atenta a todo projeto; E, finalmente, aos professores das AEC e alunos das respetivas turmas que, se voluntariaram e, diretamente cooperaram na implementação deste projeto.

Um agradecimento especial ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Plasencia, pelo seu apoio e disponibilidade, tendo já demonstrado ser também uma pessoa preocupada e com bom coração.

Agradeço ainda a algumas pessoas que não estando oficialmente associadas a este projeto dedicaram muito carinho, amizade, tempo e disponibilidade dos seus conhecimentos, em detrimento dos seus imensos afazeres e responsabilidades, dedico estas palavras muito especiais, com o meu reconhecido agradecimento: Professora Eduarda Coquet; Professor Juan Carlos Arañó; e, Professora Maria Teresa Eça.

Finalmente, aos meus Amigos Íntimos e à minha Família (em especial às Marias do passado, presente e futuro da minha vida), os mais envolvidos, os mais prejudicados e os mais carinhosos, dedico todo este trabalho. Obrigado Francisca... Rita e Francisco!

INDICE

RESUMEN	VII
RESUM	IX
ABSTRACT	XI
RESUMO	XIII
INDICE	XVII
NOTAS DEL AUTOR	XXIII
LISTADO DE ABREVIATURAS	XXV
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I - AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO	15
I.1 A EDUCAÇÃO E AS ONDAS DE MUDANÇA.....	19
I.2 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.....	20
I.2.1 Conceitos do interaccionismo simbolico	22
I.2.1.1. Símbolo	22
I.2.1.2. O self.....	22
I.2.1.3. A mente	23
I.2.1.4. A sociedade e a interação social.....	23
I.2.2 Metodologias	24
I.2.3 Na educação.....	24
I.2.4 Na arte	25
I.3 ARTE INFANTIL E EDUCAÇÃO CULTURAL.....	25
I.3.1 Arte infantil vs arte adulta.....	26
I.3.2 Importância da arte na infância.....	28
I.3.3 A educação cultural através das artes visuais	29
I.3.3.1. As artes visuais na educação cultural	32
I.3.3.2. Cultura e literacia visual na educação	34
I.3.3.3. O problema/potencial da imagem	35
I.4 O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL	38
I.4.1 A educação artística, e as artes visuais, no ensino básico.....	39
I.4.2 A educação artística, e as artes visuais, ensino secundário.....	41
I.4.3 O currículo no 1º ciclo do ensino básico	42
I.5 A EXPRESSÃO PLÁSTICA, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM AV, EM PORTUGAL.....	45
I.5.1 ExP e o desenvolvimento da criança	48
I.5.2 A formação de um docente em ExP.....	51
I.5.3 ExP - 1º ciclo - plano curricular e AEC.....	53
I.6 A EDUCAÇÃO VISUAL – 3º CICLO	55
I.7 INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DAS AV NA EDUCAÇÃO	56
I.8 COMENTÁRIOS FINAIS	57
CAPITULO II - A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES VISUAIS	59
II.1 A MOTIVAÇÃO.....	62

II.1.1	A importância da motivação em ambiente escolar	64
II.1.2	As emoções e o papel na motivação	66
II.2	O PAPEL DA SOCIEDADE ATUAL NA MOTIVAÇÃO PELAS ARTES	68
II.2.1	A família	70
II.2.2	Os media e as tic vs a manualidade.....	71
II.2.3	A escola	74
II.3	O EDUCADOR, NAS DIDÁTICA DAS AV, COMO UM MEDIADOR	75
II.3.1	A comunicação recíproca educador-aluno.....	79
II.4	COMENTÁRIOS FINAIS	80
CAPITULO III - O DESENHO NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA		81
III.1	ABORDAGEM AO DESENHO	83
III.2	O SIGNIFICADO DO DESENHO PARA A CRIANÇA	85
III.2.1	A expressão e a imaginação na criança	86
III.2.2	O desenho como um jogo	88
III.3	A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO, SENTIDOS E RAZÃO/EMOÇÃO	89
III.3.1	Experimentação	90
III.3.2	Sentidos	91
III.3.3	Razão vs emoção	93
III.4	A CRIATIVIDADE E DESENHO	100
III.5	COMENTÁRIOS FINAIS	104
CAPITULO IV - METODOLOGIA.....		107
IV.1	ESTUDO DE CASO	109
IV.1.1	Contextualização do estudo	113
IV.1.2	Objetivos globais	115
IV.1.3	Recolha de dados	115
IV.1.4	Cronograma global	117
IV.2	FASE I “SITUAÇÃO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO 1º CICLO” - ANO LETIVO 2006/07	117
IV.2.1	Hipótese prévia.....	118
IV.2.2	Objetivos do estudo	118
IV.2.3	Elaboração e descrição dos procedimentos com base na amostra	119
IV.2.3.1.	O questionário aos alunos	120
IV.2.3.2.	O questionário aos educadores.....	120
IV.3	FASE II – O PROJETO “A CRIANÇA E O DESENHO” – ANO LETIVO 2008/09	121
IV.3.1	Objetivos gerais do projeto.....	121
IV.3.2	A investigação qualitativa e os métodos utilizados	121
IV.3.3	A IA e a sua caracterização	122
IV.3.4	Estruturação do trabalho de campo na IA.....	123
IV.3.4.1.	Ciclos de trabalho.....	124
IV.3.5	A IA no ensino e a participação dos intervenientes	125
IV.3.6	A cultura em SMF	126
IV.3.6.1.	Festa das fogaças	129
IV.3.6.2.	Festival para gente sentada.....	129
IV.3.6.3.	Semana Santa.....	130
IV.3.6.4.	IMAGINARIUS – Festival Internacional de Teatro de Rua	130
IV.3.6.5.	Viagem medieval em terra de Santa Maria	131

IV.3.6.6.	Festival da juventude	131
IV.3.6.7.	Festival de cinema Luso-Brasileiro.....	132
IV.3.6.8.	Terra dos Sonhos.....	132
IV.3.7	Caracterização da amostra	133
IV.3.7.1.	Parcerias.....	133
IV.3.7.2.	Educadores das AEC.....	137
IV.3.7.3.	Escolas, turmas e respetivos horários.....	138
IV.3.7.4.	Alunos.....	139
IV.4	COMENTÁRIOS FINAIS	142
CAPITULO V - SITUAÇÃO DA EXP NO 1º CICLO EM SMF (FASE I).....		143
V.1	OBJETIVOS DO ESTUDO.....	145
V.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NOS ALUNOS DO 9º ANO	145
V.2.1	Características pessoais dos alunos	146
V.2.2	Disciplina de EV.....	148
V.2.3	Prática de EV	151
V.2.4	Comentários adicionais.....	152
V.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS AOS EDUCADORES DO 1º CICLO	152
V.3.1	Características pessoais e profissionais dos educadores	152
V.3.2	Formação dos questionados.....	154
V.3.3	A ExP e outras áreas curriculares	155
V.3.4	Função da ExP.....	157
V.3.5	Organização curricular e programa de ExP e EV	158
V.3.6	Prática de ExP.....	160
V.3.7	Comentários adicionais.....	164
V.4	CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	165
CAPITULO VI - PROJECTO “A CRIANÇA E O DESENHO” - FASE II		169
VI.1	ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO	172
VI.1.1	Identificação do Problema	172
VI.1.2	Identificação e formulação de hipóteses/sugestões.....	173
VI.1.3	Objetivos.....	173
VI.1.4	Planeamento do trabalho individual/grupo	173
VI.1.5	Trabalho de campo	174
VI.1.5.1.	Recolha e organização de dados.....	174
VI.1.5.2.	Preparação do produto.....	174
VI.1.5.3.	Avaliação	174
VI.1.6	Cronograma do projeto.....	175
VI.2	BASES DE SUSTENTAÇÃO DO PROJETO.....	175
VI.2.1	A importância do projeto e da interação entre os intervenientes e o local.....	176
VI.2.2	A procura do eu (reflexão) nas crianças	178
VI.2.2.1.	Meditação, hemisférios cerebrais e estados de alma.....	181
VI.2.3	O espiritual do desenho	183
VI.2.4	A construção de significado/sentido no aluno	185
VI.2.4.1.	O questionamento visual.....	187
VI.2.4.2.	Conceito limite e importância dos períodos de silêncio.....	188
VI.2.5	O educador de artes visuais em função da criança	189

VI.2.5.1.	Educador? Artista? Ou, ambos?	192
VI.2.5.2.	Educadores afetuosos mas críticos e reflexivos	193
VI.2.6	Valores, experiência e local como fatores importantes.....	195
VI.2.6.1.	Valores e atitudes	196
VI.2.6.2.	A experiência como elemento expressivo	198
VI.2.6.3.	Local, comunidades e cultura.....	201
VI.2.7	Globalização e poder	204
VI.3	PLANIFICAÇÃO “A CRIANÇA E O DESENHO”	206
VI.3.1	Objetivos específicos do projeto.....	206
VI.3.2	Contactos iniciais e estabelecimento de regras	207
VI.3.3	Normas para os educadores	209
VI.3.3.1.	Antes do início do ano letivo	209
VI.3.3.2.	Durante a aula	209
VI.3.3.3.	Regras para o final da aula.....	210
VI.3.3.4.	Reuniões.....	210
VI.3.4	Desenvolvimento dos documentos e materiais de orientação.....	211
VI.4	IMPLEMENTAÇÃO “A CRIANÇA E O DESENHO”	212
VI.4.1	Apresentação do projeto aos agrupamentos e escolas	212
VI.4.2	Observação e reflexão das aulas pelos educadores.....	213
VI.4.3	Exercícios e atividades detalhadas.....	214
VI.4.3.1.	Ciclo 1	216
VI.4.3.2.	Ciclo 2.....	259
VI.4.3.3.	Ciclo 3.....	294
VI.4.4	Avaliação vs Exposição de trabalhos.....	320
VI.4.4.1.	Planificação e recursos.....	321
VI.4.4.2.	Grafismo e divulgação	325
VI.4.4.3.	Inauguração da exposição e feedback da comunidade	327
VI.5	ANÁLISE GERAL DOS “RESULTADOS” DO PROJETO	328
VI.5.1	Ciclo 1	329
VI.5.2	Ciclo 2	335
VI.5.3	Ciclo 3	339
VI.5.4	Avaliação global de todo projeto.....	343
CAPITULO VII - CONCLUSIONES.....		345
VII.1	LA DESMOTIVACIÓN ACTUAL EN LA EDUCACIÓN Y EN LAS AV	347
VII.1.1	Visión fragmentada y devaloración de las expresiones	348
VII.1.2	El currículo nacional portugués	349
VII.2	EL PROYECTO COMO PROCESO DE DESARROLLO DE LA SOCIEDAD.....	350
VII.2.1	La contribución del investigador	351
VII.2.2	Asociaciones, colaboración y involucramiento de la comunidad local	351
VII.2.3	La importancia del local, familia, escuela y comunidad.....	352
VII.2.4	El papel de los ayuntamientos	353
VII.2.5	La educación cultural y las artes visuales.....	353
VII.3	LIMITACIONES Y ADVERSIDADES DEL PROYECTO ACD.....	354
VII.4	LA MOTIVACIÓN Y LOS FACTORES DE DIFERENCIACIÓN DEL DIBUJO	355
VII.4.1	Experimentalismo y sensorialidad.....	355
VII.4.2	Razón, emoción y creatividad.....	356

VII.4.3	Construcción de sentido/significado e identidad	357
VII.4.4	El dibujo basado en la interacción social y en el lúdico	357
VII.4.5	El diálogo y la reflexión en la construcción de la diversidad y pluralismo	358
VII.4.6	La evaluación a través de la apertura, del trabajo realizado, a la comunidad	359
VII.4.7	El educador como “puente” de mediación entre el niño y el mundo	360
BIBLIOGRAFIA	361
ÍNDICE DE TABELAS	369
ÍNDICE DE FIGURAS	373
ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS (DISPONÍVEIS NA VERSÃO DIGITAL)	377

NOTAS DEL AUTOR

A lo largo de este trabajo de investigación serán referidos muchas veces los términos “educador”, “alumno”, “autor” y “Hombre”. Todos, tanto en singular como en plural, se refieren a ambos sexos.

El término “profesor” fue sustituido, regla general, por educador. Se defiende que este último sea entendido como un mediador u orientador de aprendizajes. Paralelamente, se lo considera alguien con responsabilidades más amplias y humanamente más próximas a los alumnos.

En algunos puntos, el término “artes” podrá estar considerado en un contexto artístico amplio. A pesar de que, en la mayor parte de los contextos, este término pueda referirse a cualquier tipo de arte (música, teatro, danza, etc.), deberá ser siempre direccionado para las AV mientras expresión plástica del individuo o de su grupo.

Toda la disertación, el trabajo práctico y los conceptos desarrollados, aunque estén divididos en capítulos o fases, constituyen un cuerpo único.

Este trabajo tuvo inicio cuando la escolaridad en Portugal era obligatoria hasta el final del 3er ciclo (9º curso), a pesar de que, tras la conclusión de esta disertación, la enseñanza se haya vuelto obligatoria hasta la secundaria (12º curso).

La revisión global del texto tuvo en consideración el nuevo acuerdo ortográfico de la lengua portuguesa aplicado, recientemente, por el Estado Portugués. Sin embargo, esa revisión no se extiende a las citas, bibliografía y apéndices (anteriores al nuevo acuerdo ortográfico).

Todos los anexos y apéndices referidos a lo largo del texto están contenidos en DVD adjunto al trabajo.

LISTADO DE ABREVIATURAS

ACD	Proyecto “A criança e o desenho” (“Los niños y el dibujo”)
AEC	Actividades de Enriquecimiento Curricular
AV	Artes Visuales
BMSMF	Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira
CCast	Cartón marrón
CMSMF	Ayuntamiento de Santa Maria da Feira
EV	Educación Visual
EVT	Educación Visual y Tecnológica
ExP	Expresión Plástica
IA	Investigación-acción
IS	Interaccionismo Simbólico
LCarvão	Carboncillo
LCera	Crayon
LCor	Lápiz de colores
LG	Lápiz de grafito
Marc	Rotulador
MPTSM	Museo del Papel Tierras de Santa Maria
PBr	Papel blanco
PCast	Papel marrón
PCin	Papel gris
PCor	Papel de colores
RE	Recreo de la escuela
SA	Clase
SMF	Santa Maria da Feira
TA	Tecnologías Artísticas
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo sería impensable en el inicio del siglo XX por varias razones: en primer lugar, porque las *artes visuales* no existían en la escuela, ni siquiera la mayoría de los conceptos aquí abordados; en segundo lugar, porque no había aún estudio alguno respecto a la motivación en las escuelas. Ésta, tampoco era muy cuestionada ya que en la gran mayoría de los países se vivía bajo regímenes totalitarios.

A pesar de considerar que hubo una gran evolución en la enseñanza de las artes visuales (AV) a lo largo de los últimos 100 años, han persistido algunas tradiciones que, por fuerza de su arraigo cultural, llevaron a que se continúen observando lagunas y deficiencias importantes en la enseñanza de las artes. Este trabajo se origina señalando y evaluando esas carencias con la intención de estudiarlas y plantear con ello posibles hipótesis que ayuden a encontrarles soluciones.

Contextualización del trabajo

Teniendo en cuenta que esta investigación se centra en el ámbito educativo y escolar portugués, exponemos su organización escolar y analizamos brevemente su estructura:

En Portugal, la escolaridad obligatoria se divide en tres ciclos. El 1er. ciclo de la Enseñanza Básica corresponde a los primeros cuatro años de escolaridad. Está compuesto por asignaturas de carácter obligatorio sin posibilidad alguna de elección por parte de los alumnos. En el *Currículo Nacional*¹ está presente la introducción oficial a las AV a través de la “Expresión Plástica” (ExP).

En el 2º ciclo, compuesto por dos años de escolaridad, existe ya la asignatura de Educación Visual y Tecnológica (EVT), de carácter obligatorio.

Finalmente, el 3er. ciclo está compuesto por tres años donde existe ya alguna flexibilidad relativa a la elección de las asignaturas. Se destaca, entonces, la “Educación Visual” (EV) como una asignatura de carácter obligatorio para el 7º y 8º curso (los dos primeros años de este ciclo) y con carácter opcional para el 9º curso (último año del ciclo).

Tabla I: Años escolares y áreas/asignaturas de AV en la enseñanza básica portuguesa²

ARTES VISUALES	ENSEÑANZA BÁSICA OBLIGATORIA EN PORTUGAL			
	1er. ciclo	2º ciclo	3er. ciclo	
Asignatura	Expresión Plástica	Educación Visual y Tecnológica	Educación Visual	Opción*: Educación Visual
Años de escolaridad	1º, 2º, 3º y 4º	5º y 6º	7º y 8º	9º
Edad aproximada (años)	6 – 10	10 – 12	12 – 14	14 – 15
Carga horaria semanal legislada	Al criterio del educador	135 min. (90+45)	90 min.	135 min. (90+45)
Otras actividades	AEC#	-	-	-

Leyenda: * Opcional con Educación Tecnológica, Educación Musical u otra asignatura ofrecida por la escuela;
AEC - Actividades de Enriquecimiento Curricular.

¹ Documento que regula, a través de la Ley, los aprendizajes, de las varias asignaturas, que un alumno deberá adquirir durante cada ciclo de enseñanza en Portugal.

² Para los alumnos del 1er. ciclo interesados, hay recientemente algunas actividades extra-curriculares disponibles y que normalmente se encuentran bajo la responsabilidad de los respectivos Ayuntamientos. Entre estas diversas actividades facilitadas por las AEC, en SMF, están incluidas las *Artes Plásticas*, pero solamente para el 1er. y 2º cursos.

Problema de la investigación

La motivación inicial, y también, principal, está conectada con mi experiencia personal como educador del 3er. ciclo de la enseñanza básica. Durante los años en los que impartí clase, descubrí un gran abandono de los alumnos desmotivados ante la asignatura de EV, hecho que se describe en el capítulo V de esta memoria y que se basa en un cuestionario realizado en un universo de 136 alumnos.

Intentar entender el porqué de esa desmotivación e invertirla se ha vuelto el objeto de este estudio, analizando los aspectos positivos y negativos que tienen que ver con esa realidad. De igual modo, interés aun intentar entender, a través de la práctica y reflexión como docente, toda la secuenciación (si existe) en la enseñanza de las AV.

Estos fueron los motivos que, desde luego, despertaron el interés y curiosidad por esta investigación. También, y más allá de que este estudio tenga interés a nivel local por el análisis en particular que se lleva a cabo en el estudio de casos y por intentar responder a la falta de motivación para las AV en la escuela, también puede tener su importancia para un contexto más general ya que tiene como referencia la *Ruta para la Educación Artística*³ de la UNESCO, en un momento en el que tanto se debate la importancia de las industrias creativas en un contexto de sostenibilidad.

Hipótesis

La hipótesis se estructura en dos momentos distintos. En un primer momento, teniendo como base la constatación anterior de la desmotivación de los alumnos, se cuestionó si la relevancia dada al área de la ExP y la forma como esta era tratada por los educadores del 1er. ciclo de la enseñanza básica sería un factor elemental en la posterior (des)motivación para la EV. En este contexto, se empezó a estructurar el inicio del trabajo de campo, de forma que la comprensión de la realidad fuera lo más verosímil y factual posible.

De este modo, de forma activa e interviniente, se buscó el origen de esta desmotivación recurriendo a cuestionarios y entrevistas a cuarenta educadores, intentando verificar si las causas apuntadas inicialmente estaban, de hecho, relacionadas con la (des)motivación. A partir de aquí (capítulo V, correspondiente a la fase I de la investigación), se comprobaron algunas de las hipótesis y se plantearon nuevos problemas, destacándose el siguiente: “los educadores titulares afirman que no consiguen motivar a los alumnos para la ExP”.

Fue basándonos en la investigación anterior⁴ que se descubrió uno de los principales orígenes de este problema: “la postura del educador del 1er. ciclo relativa a los alumnos, en las horas lectivas de ExP, como una causa de la desmotivación de los alumnos”.

Con esta conclusión como base, se llegó a un segundo momento/ hipótesis: partiendo de la relación entre alumnos (variable dependiente) y, sobre todo, educadores (variable independiente), se definió el principal camino de la investigación, desarrollado a lo largo del capítulo VI y que constituye la fase II de la investigación: comprobar a través de los educadores de las AEC lo contrario de lo afirmado por los educadores titulares cuestionados en la fase I: LA POSIBILIDAD DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS. Esta se ha vuelto pues la hipótesis y, por consiguiente, la finalidad de la investigación que aquí se presenta.

Objetivos

Como fácilmente se entiende, el elemento clave de este estudio se encuentra en la postura del educador del 1er. ciclo como una de las principales causas de la desmotivación de los alumnos del 3er. ciclo de la enseñanza básica obligatoria. En efecto, como se mencionó anteriormente, el objetivo general de esta disertación se centró en el esfuerzo de demostrar que existe la posibilidad real y concreta de que el educador y la comunidad se vuelvan elementos determinantes en la motivación del alumno.

Partiendo de este objetivo general, se definieron objetivos específicos, los cuales intentamos alcanzar:

³ *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006) es un documento que alerta para la importancia de los artes en los alumnos, apoyo a las otras áreas/asignaturas y, por eso esencial a todos alumnos.

⁴⁴ Cf. Capítulo V

1. Identificar los fallos y los factores de la desmotivación en la ExP de la Enseñanza Básica.
2. Cuestionar las actitudes de los recursos técnicos y humanos de las AEC y del 1er. Ciclo de la Enseñanza Básica.
3. Utilizar los saberes y recursos del medio, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del dibujo y el conocimiento cultural de los niños.
4. Planificar y testar materiales y métodos de trabajo pedagógicos personalizables.
5. Implementar hábitos de puestas en común de experiencias y debate de ideas.
6. Promover el papel del entorno (comunidad y su cultura) en la implementación de las AV.
7. Reflexionar sobre el espacio que es dado, por la Educación Artística, a las necesidades, intereses y capacidades individuales de cada alumno.
8. Elegir modelos de ejercicios que contribuyan para una Educación Artística más motivadora para el niño.
9. Promover la valoración del dibujo y de las AV en general.

Metodología

En esta sección de la introducción solo se hará una breve referencia a los métodos adoptados y al porqué de su elección. Mientras que en el capítulo apropiado (capítulo IV), se expone detalladamente las características de los métodos implementados, aquí son abordadas globalmente las opciones empleadas. La investigación subsecuente fue mayoritariamente cualitativa; sin embargo, se recurrió ocasionalmente a herramientas cuantitativas.

La información teórica existente era muy extensa y dispersa, no siendo suficiente para preveer la resolución del problema detectado. En este sentido, surgió la necesidad de desarrollar una investigación práctica con el grupo en cuestión. Por eso, en su totalidad, este trabajo de investigación se caracterizó por un Estudio de Caso de raíz etnográfica que tuvo, como contexto de aplicación, un público específico de la escuela en Santa Maria da Feira (SMF), donde nunca se había desarrollado ningún estudio semejante. Toda la investigación enfoca en una situación particular, la del estado actual de desmotivación de los alumnos de SMF para las AV. Aunque la muestra escogida para este estudio es significativa dentro del ayuntamiento, esta pretende ser una aproximación al estado de las AV en la enseñanza obligatoria pública en Portugal, aproximación esa que tendrá sus limitaciones, detalladas en el capítulo VI. Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, todos los métodos adoptados tuvieron una gran componente práctica.

Inicialmente, en el ámbito del desarrollo de la fase I, de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los educadores, se exploró la Metodología Experimental. Esta consiste en una investigación que no puede ser llevada a cabo en casa. Ese estudio se enfocó, especialmente, en entrevistas informales y cuestionarios a alumnos y educadores. Esta opción permitió comprender y contextualizar mejor la realidad de la estructuración de las AV entre el 1er. y el 3er. ciclos, la (des)motivación de los alumnos y los hábitos lectivos de los educadores del 1er. ciclo.

Posteriormente (fase II), para la implementación de ejercicios dentro de las AEC en el 1er. ciclo, se adoptó la Investigación-Acción (IA). Esta opción se justificó pues se trata de herramientas cualitativas de investigación que, asociadas a la enseñanza, permiten obtener datos y resultados prácticos para problemas también prácticos y anteriormente diagnosticados. Así, se entendió que, a nivel educativo, el proyecto de investigación se enfocaba esencialmente en el alumno y en una lógica de continuidad del conocimiento, pero siempre promovido por el educador. O sea, el centro de la acción educativa no eran solamente los contenidos o el educador sino el alumno, ya que este es el sujeto en actividad experimental. De este modo, la naturaleza cíclica de la IA permitió una constante adaptación reflejada en los problemas que surgieron en su implementación. En esta fase, es de gran importancia mencionar el papel de la comunidad y, especialmente, de los educadores de las AEC en el desarrollo de la investigación.

Implementación del trabajo de campo

Sin el trabajo de campo, de cariz práctico, se cree que los resultados nunca habrían sido tan válidos como lo fueron. Para entender como fue implementado este estudio, hace falta comprender la secuencia cronológica de los eventos. En ambas fases presentadas (capítulo V y VI) y antes de empezar el trabajo de campo se tuvo en cuenta las siguientes preocupaciones:

1. Cuestiones de orientación para el estudio.
2. Selección de la situación y de los participantes.
3. Acceso y entrada en el espacio y respectivos protocolos con entidades y participantes.
4. *Timeline* del estudio aceptado por todos.
5. Selección de las estrategias apropiadas para la investigación (metodología).
6. Búsqueda y redefinición de las bases teóricas que sustentaron el estudio.
7. Mediación de las cuestiones éticas que fundamentan esta investigación.

La fase I se desarrolló a lo largo del año escolar 2006/2007, sobre todo, con la presencia del investigador en las escuelas para aplicar los cuestionarios, inicialmente a los alumnos y posteriormente a los educadores. Todo el proceso se desarrolló con el permiso y la aprobación de la Consejería de Educación del Ayuntamiento de Santa Maria da Feira (CMSMF), así como con la de los respectivos agrupamientos de escuelas. En esta fase, como ya se ha dicho, participaron 136 alumnos y 40 educadores.

La fase II se procesó más directamente con la Consejería de Educación que, a través de las AEC (*Actividades de Enriquecimiento Curricular*), permitió primero planificar el proyecto *A Criança e o Desenho* (año escolar 2007/2008), que sería concretizado el año siguiente (2008/2009). En esta fase, participaron seis clases de los 1er. y 2º cursos y sus respectivos educadores, en un total de 87 alumnos. El investigador, tras el contacto y el permiso de la Consejería de Educación y el apoyo de las restantes asociaciones locales, se puso en contacto directamente con los educadores. Estos implementaron el proyecto en su clase respectiva. Esta opción por las AEC se justificó, pues, estando la ExP directamente asociada al Ministerio de la Educación, sería muy difícil (o incluso imposible) introducir cambios a través de un trabajo de investigación con su consentimiento. Por lo tanto, se propuso desarrollar la investigación en las AEC, introducidas en 2006 por el Ministerio de la Educación, pero habitualmente bajo la responsabilidad del ayuntamiento de cada región, como fue el caso de SMF. Sin embargo, estas actividades están encuadradas en los intervalos o al final del horario lectivo de las escuelas del 1er. ciclo. Entre otras actividades está la ExP (designada, en SMF, por *Artes Plásticas*) destinada, en este caso, solamente a los 1er. y 2º cursos. Así, se hizo una propuesta al ayuntamiento de SMF, ciudad natal del investigador, para que se pudiera implementar el proyecto en las AEC. Por parte del ayuntamiento hubo desde luego la predisposición para crear las condiciones necesarias al desarrollo del proyecto por creer que este sería una plusvalía. Estando las AEC en el inicio de su trayectoria, la implementación del proyecto creó un momento de reflexión relativo a los recursos utilizados, incluso los recursos humanos.

Organización

Esta sección sigue un orden paralelo al índice del trabajo, presentando una breve descripción de cada capítulo y enfocando en lo que será desarrollado en este. O sea, aquí se presentará resumidamente la estructuración de la investigación. Y, por tratarse de una investigación en el ámbito visual, hubo la necesidad de utilizar ocasionalmente también gráficos, imágenes, relatos y analogías que mejor demuestren la vivencia de esta investigación.

Globalmente, se dividió el trabajo en siete capítulos, de forma cronológica y secuencial. En los tres primeros, se optó por aclarar los tres conceptos que son las bases de la investigación: 1. las Artes Visuales en la educación, con un enfoque histórico y legislativo en Portugal (capítulo I); 2. la motivación y su uso por parte de los educadores, en la escuela (capítulo II); 3. el dibujo, su amplitud de significado e importancia en el desarrollo del niño (capítulo III). Pasando a la metodología (capítulo IV), se hizo la contextualización de este estudio de caso (método, local, muestras, etapas, etc.), desde el inicio de la fase I (Situación de la ExP, en el 1er. ciclo, en SMF) hasta el final de la fase II - Proyecto *A criança e o desenho* (ACD), destacando el trabajo de campo que está

respectivamente desarrollado y detallado en los dos siguientes capítulos (V y VI), correspondientes respectivamente a las fases I y II anteriormente mencionadas. De referir, no obstante, que el capítulo VI tuvo también como bases de desarrollo las conclusiones del capítulo anterior, presentando la implementación de un proyecto de trabajo anual con seis grupos distintos donde fueron implementados los tres ciclos de ejercicios. Finalmente, el capítulo VII debate las *conclusiones*.

Sin embargo, y de forma pormenorizada, se expone a continuación los temas abordados en cada capítulo. En este contexto, cada párrafo del siguiente texto corresponde a uno de los subcapítulos abordados:

Capítulo I: Las artes visuales en la educación

En este capítulo, se lleva a cabo una introducción a la ExP, en Portugal, teniendo como base los conceptos que presiden a la educación y los documentos y normas que estructuran y rigen esta área específica del desarrollo cognitivo. El enfoque de este capítulo, a semejanza de los siguientes, consiste en una lógica de “fuera-adentro” y del “general-para-el-particular” en que se refieren distintos autores y sus contribuciones.

Inicialmente, este capítulo explica el concepto de AV, estableciendo sus líneas de orientación. Se hace una comparación con el arte posmoderno, estableciendo el puente para su importancia en la educación, como lugar de respeto por la diversidad y el pluralismo de sus intervinientes.

En Educación y las olas de cambio se trata, particularmente, de la evolución de la educación en estas últimas décadas, que proporcionó grandes cambios en la educación. En esta línea, son mencionados varios autores y documentos fundamentales, tales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Solo a partir de las más importantes alteraciones ocurridas en la educación fue posible presenciar una educación con tantas diferencias sociales y culturales que permitieron iniciar la reflexión sobre el papel del educador en la educación con los alumnos, reflexión esa que parece todavía no estar definida y que conlleva sobre todo cuestiones esenciales en lo que se refiere a la construcción de significado en el aprendizaje de los alumnos. Paralelamente, se empieza a exponer en esta parte, la relevancia de este estudio para lo local y la comunidad, donde se destaca el nombre John Dewey, que dará también su contribución para los temas a continuación sobre el Interaccionismo Simbólico (IS).

El IS tiene lugar por el concepto de interacción y por el papel del social. En este ámbito, entre otros, se nombra Peter Berger y Thomas Luckmann y sus estudios de construcción del conocimiento y mediación entre los tres diferentes niveles: individuo, grupo y sociedad. En este movimiento se destaca las contribuciones de George Mead y, sobre todo, de su discípulo Herbert Blumer, así como los sucintamente explicados conceptos de símbolo, *self*, mente e interacción social que forman parte del IS. Aquí se establece un puente con los capítulos II y VI, en lo que se refiere al “yo” y a las emociones, a la construcción de la identidad y a la influencia de la comunidad/sociedad.

A continuación se encuentra el Arte Infantil y la Educación Cultural que empieza con una separación de conceptos pero, progresivamente, establece relaciones entre ellos. En esta sección se debate el concepto de arte y se intenta definir cuál, entre las distintas manifestaciones, será el camino que este estudio seguirá. Así, el arte infantil es discutido teniendo en cuenta la divergencia de opiniones y aplicaciones. Una de esas grandes divergencias se encuentra en la diferenciación ante el arte adulto y en la posibilidad de utilizar, o no, el término “arte infantil”. Este será debatido, principalmente, por el proceso y por la poética, que inducen el arte infantil y lo distinguen de la del adulto. La percepción de la importancia del arte en la infancia, para que se entienda el porqué de centrar el aprendizaje en el alumno, se vuelve esencial para entender los capítulos siguientes que se refieren a la motivación y al dibujo. La fundamentación base de toda esta reflexión está presente en las contribuciones de Arnheim, Arno Stern, Viktor Lowenfeld y Betâmio de Almeida que mucho hicieron por la valoración del arte en la infancia.

El arte infantil se cruza con el tópico de la Educación Cultural, a través de la teoría de las artes como concepto más integrador de toda la cultura del individuo, donde se incluye las AV. Aquí se presenta la cultura aglutinando la educación y el arte. En este sentido, se menciona varios documentos y legados que permiten comprender su conexión e introducen el valor de la comunidad en la formación de la identidad cultural, así como de la atención para el pluralismo y la tolerancia a través de las AV. En esta temática, se destaca las contribuciones de Vygotsky, Piaget, Atkinson, Eisner y Morin.

Tras la anterior contextualización, esta sección avanza para el concepto de las AV, donde se refiere los nombres de Rudolf Arnheim, Viktor Lowenfeld, Lambert Brittain, y Herbert Read. Hablando de las AV, se debate también la cultura y la literacia visual, así como los problemas inherentes a la imagen. Aquí hay que señalar las nuevas tendencias de la sociedad donde el símbolo predomina como elemento visual (más que la escritura e incluso el habla). En este contexto, fueron aplicadas, sobre todo, las teorías de Hernández y Freedman. En esta parte se retoma el símbolo como referencia esencial a la Cultura Visual y, a su vez, a la imagen. En esta línea de pensamiento, se retoma el puente para el IS por la importancia que el individuo, en este caso, el niño, atribuye más al significado. El dibujo, mientras proceso simbólico, pretende ser un instrumento no solo de interpretación sino también de comunicación.

El tópico Sistema Educativo en Portugal empieza con la explicación sobre cómo está organizada la educación, específicamente a partir del apareamiento de las AV y de acuerdo con las leyes del estado portugués. El currículo y las AV son el mote para el desarrollo de las dos secciones siguientes. En las artes visuales en la enseñanza básica, se explica la transición entre los tres ciclos y cuáles son las directivas que los programas deberán seguir en cada uno de los ciclos, de acuerdo con los fines, los ejes y las tres conocidas dimensiones (frucción/contemplación, reflexión/interpretación y producción/creación). Aquí se hace referencia al dibujo como área dominante y privilegiado. Posteriormente, se contextualiza las AV en la enseñanza secundaria (aunque no es determinante para este estudio, permite entender la lógica actual del intento de continuidad). Por fin, la sección termina con destaque para el 1er. ciclo como “local” privilegiado en el principal desarrollo de la investigación. De este modo es abordado el currículo en el 1er. ciclo, teniendo en cuenta la devaluación del área disciplinar de las Expresiones cuando comparada con las restantes tres áreas (Lengua Portuguesa, Matemática y Estudio del Entorno).

En la continuidad lógica de “fuera-adentro”, se aborda la asignatura de ExP, como representante de las AV en el 1er. ciclo. Consecuentemente, este subcapítulo abre con una contextualización histórica de la educación a través de las AV, y del surgimiento de la ExP, en el contexto educativo portugués. De esta contextualización, se destaca la influencia de los movimientos paralelos, desarrollados por toda Europa, en particular la *Education through Art* promovida por Herbert Read. En este contexto se refiere varias contribuciones, sobre todo aquellas que se aplican al caso portugués.

A continuación, se habla de la ExP como referencia para el desarrollo infantil y se menciona nombres como los de John Dewey, Elliot Eisner y, sobre todo, Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain. Este tema permitió tratar el desarrollo del niño a través de la ExP, las ventajas y la formación de los docentes para ello. En este último punto se discute principalmente la importancia de la práctica, de la formación permanente y de la IA como medios de actualización y facilitadores de la comprensión de las necesidades expresivas del niño y que establezcan un puente con la comunidad. En este contexto, la ExP, como expresión, tiene lugar a través de dos espacios: el 1er. ciclo como enseñanza obligatoria e introducción a las AV; las AEC, actividades recientes bajo la tutela de los ayuntamientos y de carácter facultativo. Relativamente a las AEC, se llevará a cabo una breve contextualización (leyes, oportunidades y problemas), inserida en el 1er. ciclo, ya que en los capítulos IV y VI serán objeto de estudio detallado en el caso de Santa Maria da Feira.

La EV es el tema que se trata a continuación, ya que permite la continuidad de la ExP en los 2º y 3er. ciclos. No obstante, el principal motivo de este punto reside en el hecho de que el problema de investigación tuvo inicio con esta investigación en la asignatura de EV (desarrollada en el capítulo V) y que permitió hacer un *rewind* para la ExP. En este contexto, se explica brevemente su organización curricular, así como el papel actual que será esencial para posteriormente entender el desarrollo inicial del capítulo V.

Finalmente, y antes de las consideraciones finales que inducen una reflexión sobre el capítulo I, se presenta el punto Integración/Inclusión de las artes visuales en la educación, teniendo como principal objetivo retomar de forma global la integración de las AV y, sobre todo, de la ExP en el currículo educativo portugués. Este es, sin duda, un aspecto que engloba todos los restantes presentes en este capítulo.

Capítulo II - la motivación en las artes visuales

Este capítulo empieza con una reflexión sobre la desmotivación como un concepto generalizado en la comunidad educativa. Este problema afecta especialmente a los educadores, pero (cuando correctamente analizado) engloba también toda la comunidad educativa y la sociedad en general. La búsqueda de identificación educador-alumno es, en este contexto, determinante, así que se asume el educador como elemento esencial para la motivación.

La motivación es el título del primer subcapítulo, que busca desarrollar el concepto con base en las contribuciones teóricas de Maslow y, sobre todo, de Nuttin, en lo que se refiere al papel social. Para ello, son designadas las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, destacando las primeras. A continuación, se trata el tópico de la importancia de la motivación en entorno escolar, donde se introduce lo sensorial y las emociones como factores de apoyo a la implementación de la motivación (éxito escolar, auto-estima, direcciones y presuposiciones individuales y/o colectivas, coraje y persistencia), particularmente a través de la educación por medio de las AV y, consecuentemente, por el dibujo. De esta forma, las emociones, a través de la motivación, se vuelven el mote de la sección siguiente, donde los nombres de Goleman y Strongman justifican el poder de la emoción en toda la naturaleza humana, incluyendo la educación. Este es un aspecto esencial, ya que se cruza con el IS (capítulo I), en la búsqueda del “yo”, con el capítulo III, relativamente al confronto razón-emoción en el dibujo.

Posteriormente, se contempla el tema El papel de la sociedad actual en la motivación por medio de las artes, en el que se hace una breve contextualización de los cambios en la sociedad desde el pasado hasta el momento presente, destacando la educación a través de las AV, atendiendo a las nuevas necesidades de la sociedad. Para ello, se dedica una sección a cada una de las instituciones consideradas esenciales en este papel de incentivo por las artes: la familia, los media y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) versus la manualidad y, por último, la escuela. Además de intentar entender el papel de la sociedad, se ha buscado descubrir los límites que pueden existir en las AV y en la sociedad.

Por último, El Educador, en la didáctica de las artes visuales, como mediador tiene como objetivo descubrir hasta qué punto el educador puede ser una especie de facilitador que ayude a los alumnos a buscar respuestas para las cuestiones planteadas en los capítulos precedentes. En efecto, es en este sentido que se inserta la didáctica, concibiendo el educador de AV no solo como especialista en el área, sino también como mediador del individuo, de la sociedad y de la cultura. De este modo se explica la didáctica de las AV a través de los últimos enfoques curriculares desarrollados, así como los modelos y métodos de enseñanza que forman parte de ella. En este punto también se aprovecha para profundizar un poco la problemática inicial del capítulo sobre la desmotivación generalizada y direccionada específicamente para el caso portugués. Finalmente, se cuestiona el propio educador y su papel ante los niños, teniendo en cuenta las diferencias entre el enfoque disciplinar y el transdisciplinar (en la secuencia de las diferencias entre la sociedad del pasado y la del presente – subcapítulo anterior). Este debate ha contribuido para introducir la sección siguiente - comunicación recíproca educador-alumno - donde se distingue en la educación el proceso tradicional y el contexto actual en el que esta se produce, pudiendo el arte facilitar bastante ese proceso de exteriorización de pensamientos, ideas y sentimientos.

Capítulo III - el dibujo en la construcción del niño

Este capítulo surge en la misma línea de los conceptos de motivación y comunicación en las AV, debatidos en los dos capítulos anteriores, y destaca el dibujo como la más pura de las manifestaciones artísticas presentes desde el principio del mundo. Se contempla aun en este punto el enfoque simbólico y sociocultural del dibujo, pues está en el centro de esta investigación. A continuación se aborda, entonces, el significado del dibujo para el niño que será de nuevo tratado en el capítulo VI al hablar de la construcción de significado/sentido en el alumno.

Sobre el significado del dibujo hay que tener en cuenta, principalmente, la teoría de John Matthews asociada a los aspectos emocionales y temporales de sus vidas, así como las de Anna Kindler, Bernard Darras y Kerry Freedman que contemplan el significado con base en el contexto sociocultural. Dentro de la lógica del significado del dibujo, encontramos dos subtópicos - la expresión y la imaginación en el niño; el dibujo como juego. En el primero, relativo a la expresión e imaginación del niño, se recurre, entre otros a Arno Stern, que

señala el papel de la percepción sensorial asociada a los factores socioculturales. En el segundo, se hace referencia, sobre todo, a Mattews, y se habla de la importancia del dibujo en la escuela como momento lúdico y de placer mientras que se construyen signos y símbolos determinantes para la integración del niño en la sociedad.

El punto siguiente tiene que ver con la importancia de la experimentación, de los sentidos y de la razón/emoción, explorando a continuación cada uno de estos aspectos que, a su vez, nunca están aislados de la perspectiva sociocultural. Partiendo de la experimentación, se enfatiza esencialmente la *práctica* como medio de expresión individual y búsqueda de resolución para los problemas. En el subtópico de los sentidos se clarifica la amplitud del tema, no limitado solamente a la sensorialidad directa. A través de los sentidos, implicados en la percepción global, se habla del aprendizaje/conocimiento, del mundo envolvente, apoyados en las teorías de Herbert Read y Robert Witkin.

A continuación se debate un aspecto que surge frecuentemente a lo largo de la investigación y que trata la razón vs la emoción, analizando esta confrontación a varios niveles, pero con especial atención a la educación y, sobre todo, a las AV. Allí se perspectiva la historia de la educación, que se ha mantenido predominantemente racionalista y que retira la visión humanista de la sociedad. Como contrapartida, se trata las emociones y los sentimientos, a través de los estudios de los dos hemisferios, como forma de equilibrio, principalmente a través del dibujo y de las AV, nombrando autores como António Damásio, Howard Gardner y Daniel Goleman. También en el contexto del tema de investigación se refiere Betty Edwards y Kimon Nicolaidis, que han estudiado las diferencias en los hemisferios cerebrales y el acceso a los símbolos, así como el proceso de identificación en el momento del contacto con la realidad envolvente.

En el último punto, se habla de la creatividad y el dibujo, asociando la creatividad a la motivación. Aquí se analiza algunos de los fallos del sistema educativo actual, en lo que se refiere a la creatividad. Paralelamente, se trata el papel que el dibujo y algunas metodologías indicadas por David Prado puede asumir para incrementar la creatividad.

Finalmente, y antes de tratar el capítulo de la metodología, hay que referir que todos estos puntos se entrecruzan con el inicio del capítulo VI, en lo que se refiere a la búsqueda del yo espiritual del dibujo y la construcción del significado/sentido en el alumno.

Capítulo IV - Metodología

En este capítulo se empieza por explicar el estudio de caso desarrollado en esta investigación para, enseguida, dividir dicha investigación en dos fases: Situación de la expresión plástica en el 1er. Ciclo – año escolar 2006/2007 (fase I) y el *projeto A Criança e o Desenho* – año escolar 2008/2009 (fase II).

En lo que se refiere al *estudio de caso*, de primero se aborda las razones que han estado en el origen de esta opción, y se procede a su caracterización. Se empieza por señalar la importancia del “caso” y del trabajo de campo, de base cualitativa, muy característico del estudio de caso. A este respecto, se nombra dos autores, Robert Stake y Robert Yin, que caracterizan esta metodología. Partiendo de estas referencias, se introduce la etnografía asociada al estudio de caso como enfoque sociocultural. Alrededor de este estudio de caso se ha desarrollado, seguidamente y de forma sintética, los siguientes tópicos: Contextualización del estudio, Objetivos globales, Recogida de datos y Cronograma global. En la contextualización del estudio, y de acuerdo con los parámetros metodológicos de la etnografía, se presenta la ciudad de SMF a través de sus características globales (ubicación, población, sectores económicos y otros) y los principales números de la educación relativos al inicio de este estudio en SMF. Los objetivos globales recuerdan los varios aspectos que están en la base de este estudio y que contemplan las dos fases. A continuación la *recogida de datos* presenta la forma como estos han sido trabajados, estando inherentemente asociados a las herramientas utilizadas. Al final, el cronograma global presenta, como su propia designación indica, el desarrollo de la investigación con destaque para el trabajo de campo. Sin embargo, todos estos puntos serán objeto de mayor pormenorización en cada una de las dos fases siguientes.

La fase I, Situación de la expresión plástica en el 1er. ciclo, empieza con una visión sobre el método experimental utilizado en esta fase inicial. Esta reflexión vino a permitir la redefinición de la hipótesis que estaba en la base del desarrollo de toda esta fase: la de las actitudes de los educadores del 1er. ciclo como siendo una de las causas de desmotivación de los alumnos del 3er. ciclo. Seguidamente se define los *objetivos* de las dos investigaciones, realizadas por medio de cuestionarios respondidos por alumnos y educadores. Los objetivos han

llevado a la Elaboración y descripción de los procedimientos con base en la muestra que explica de qué modo (cómo y cuándo) se pusieron en práctica los cuestionarios, así como la muestra por la que fueron distribuidos. Finalmente, se presenta las preguntas que hay que contestar, inherentes a las cuestiones presentes en ambos cuestionarios.

Como último subcapítulo, presente en la metodología, está el correspondiente al proyecto *ACD* (sobre el que se habla en el capítulo VI). Se destaca los objetivos globales de esta fase y se profundiza la investigación cualitativa y métodos utilizados donde se señala la IA, la etnografía y la observación participante como tipo de pesquisa esencial para este estudio. Este tema, a su vez, se divide en tres etapas: planificación, implementación y reflexión. Estas etapas se identifican con la IA, que es la base donde se basan los siguientes aspectos: caracterización, presencia en la enseñanza y estructuración del trabajo de campo, donde se explica también el método cíclico. De estos puntos, se destaca la estructuración y el trabajo de campo que, como el propio nombre indica, direcciona para la importancia de esta forma de trabajo, el modo y las etapas que lo constituyen. Seguidamente, se habla de la cultura en SMF, representada por las principales actividades culturales elegidas por la mayoría de sus habitantes y que promueven la ciudad no solo a nivel nacional sino también internacional. Por último, se debate la IA en la enseñanza y la participación de los intervinientes, se hace la caracterización de la muestra (conexiones, educadores, grupos, alumnos y horarios) y se habla del desarrollo de los documentos y materiales de orientación, donde se detalla globalmente todos los intervinientes (conexiones educadores - alumnos) y el papel de cada uno en el proyecto.

Capítulo V - Situación de la ExP, en la enseñanza del 1er. ciclo, en SMF

En este capítulo se recuerda los motivos que están en el origen de la investigación sobre la situación de la ExP en 1er. ciclo, así como los objetivos que le asisten, investigación esta que fue llevada a cabo en el año escolar 2006/2007, inicialmente con alumnos del 9º curso y, posteriormente, con los educadores titulares del 1er. ciclo. De aquí se pasa al análisis de datos de los cuestionarios, acompañados por reflexiones del investigador ante los resultados.

Con base en el cuestionario aplicado a los alumnos del 3er. ciclo se inicia, de este modo, el análisis de datos, teniendo en cuenta: características personales; trayecto escolar y gusto por las AV, así como motivaciones por detrás; elección de los alumnos - EV u otra asignatura opcional y grado de satisfacción con esta; grado de importancia de varias actividades descritas en el ámbito de las AV; frecuencia de actividades extracurriculares; y, por último, el grado de importancia y sugerencias atribuido a la práctica de EV.

En lo que se relaciona con el cuestionario aplicado a los educadores del 1er. ciclo, que tenía como objetivo cruzar datos con los de los alumnos, hubo otros aspectos a tener en cuenta: características personales y profesionales; formación específica en ExP; relación de la ExP con las otras áreas curriculares en lo que se refiere a la importancia y a la frecuencia de la primera; importancia de cada una de las funciones de la ExP descritas; grado de conocimiento y adecuación del programa curricular de ExP y EV; y, finalmente, la práctica de la ExP, relativamente a frecuencia, momentos, intervención en los trabajos de los alumnos, grado de importancia de cada actividad descrita, satisfacción del educador y adhesión de los niños. Se debaten, por último, las sugerencias de los educadores.

El capítulo cierra con la presentación de Conclusiones que estructuran los niveles de problemáticas y que son el hilo conductor entre los subcapítulos anteriormente desarrollados.

Capítulo VI - Proyecto “A criança e o desenho” (fase II)

Este es el capítulo con más énfasis en todo el trabajo de investigación, ya que recibe las contribuciones de todos los anteriores. Se empieza por contextualizar el proyecto ante todo lo que ha sido dicho y la razón de entenderlo como *proyecto*. Paralelamente, se debate la estrecha relación entre el proyecto y el dibujo. ¡Los dos son interdependientes!

El primer punto, Estructuración del proyecto, como el título indica, explica discriminadamente por etapas todo el proyecto: identificación del problema, formulación de hipótesis, objetivos, planificación del trabajo individual/de grupo, trabajo de campo, recogida y organización de datos, preparación del producto final y

evaluación. Al final, se presenta un cronograma que señala detalladamente, en una línea temporal, los principales momentos de este proyecto, en la fase de campo.

Las Bases de sustentación del proyecto muestran las preocupaciones esenciales de este proyecto asociadas a las temáticas abordadas en los capítulos III y IV. Especialmente La importancia del proyecto y de la interacción entre los intervinientes comienza por un enfoque sobre los proyectos de trabajo en la escuela como un proceso que, frecuentemente, es mal interpretado y aplicado en la enseñanza. Para tal, entre otros autores, se retoma referencias como Herbert Read y Hernández, que defienden la interacción y los proyectos colaborativos como forma de desarrollo individual y de toda la sociedad. La búsqueda del yo (reflexión) en los niños tiene que ver, particularmente, con la dialéctica y el debate que puede surgir dentro de un grupo y que abre caminos para la búsqueda individual de lo que cada uno posee y/o puede alcanzar. Morin es, en este contexto, la principal referencia que se materializa en la existencia. En este contexto, se habla aun de la meditación, de los hemisferios cerebrales y de los estados de ánimo como medio de acceso a la búsqueda de esa reflexión que da origen al tópico a continuación y que se relaciona con lo espiritual.

Lo espiritual en el dibujo contempla el dibujo como medio de exploración de las reflexiones espirituales y existenciales sobre los misterios y significados de la vida, donde se mencionan varios autores como Francisco de Holanda, Morin, Lowenfeld, Gardner, Arnheim y Betâmio de Almeida. La construcción de significado/sentido en el alumno es el tópico siguiente, que se refiere a la identificación del individuo como forma de aprendizaje e inclusión en la sociedad. En esta línea de pensamiento, son también abordados los conceptos de cuestionamiento visual y de límite y períodos de silencio. En la práctica, todos ellos se refieren al estímulo de la reflexión y del pensamiento crítico en el alumno como forma de evolución personal y de la sociedad. En El educador de artes visuales en función del niño que, a través de distintas contribuciones, cuestiona el papel del educador y si este se trata de educador, artista, o ambos. Este punto termina hablando del mutuo aprendizaje que se puede crear cuando el educador asume, en paralelo, todos estos papeles, destacando la afectividad y la reflexión crítica, refiriendo autores como Hargreaves, Lowenfeld, Freire y Witkin.

Valores, experiencia y local como factores importantes debaten, sobre todo, el local y los valores que surgen como más influyentes en el individuo y al revés, siendo merecedores de debate en el 1er. ciclo de la enseñanza básica. Entre los valores, se destacan los sociales asientes en la ética, la diversidad y sostenibilidad, así como los valores estéticos. A continuación se trata la experiencia con su importancia en la construcción de las varias dimensiones de la identidad. En el tópico local, comunidades y cultura se nombra varios autores como Geertz, Arañó y Eisner para explicar la razón por la cual este es un elemento determinante para la construcción del alumno y por donde se debe desarrollar la sostenibilidad de la sociedad, ya que siempre es más fácil iniciar localmente, teniendo en cuenta que se vive, en la enseñanza en Portugal, un momento de transición de poderes del estado central para los ayuntamientos. Finalmente, se debate la globalización y el poder, exponiendo las teorías de Freire y Hickman que alertan para las cuestiones políticas y, consecuentemente, de poder, generadas en la sociedad y también en la escuela. Estas forman parte de un proceso que solo a través del cuestionamiento y de la reflexión crítica, abordados anteriormente, podrán tener alguna respuesta en la validez de la globalización.

Con esta sustentación se reintroduce el espacio (SMF) donde se desarrolló no solo el proyecto, sino también la planificación del proyecto que en los puntos siguientes dio origen a la implementación y, por fin, a la reflexión. Efectivamente, el punto 4 de este capítulo parte de la planificación y protocolo inherentes a este estudio de caso que se desarrolló a través de las asociaciones y AEC de SMF. De este modo, se empieza por recordar los objetivos y hablar de los muchos momentos de contacto que se generaron en este proceso y que permitieron la creación de un espacio de entrea ayuda. En los objetivos específicos se detalla los objetivos globales referidos en el capítulo IV, señalando la producción autónoma del niño como idea global a promover por el educador. De los momentos de contacto, se destaca los materiales de apoyo producidos para los educadores, donde constan las sugerencias y reglas debatidas antes del inicio del proyecto. Estas fueron establecidas con base en la fundamentación teórica discutida a lo largo de los anteriores capítulos y tendrán también la función de sustentar el punto siguiente: el de la implementación del proyecto.

La implementación del proyecto es, en una sola palabra, la materialización de todo lo que ha sido discutido hasta este momento, empezando por la presentación del proyecto a los agrupamientos y a las escuelas, introduciéndolo y contextualizándolo en la escuela y en toda la comunidad. La observación y reflexión de las

clases de parte de los educadores especifica la metodología de observación que irá a acompañar todos los pasos a continuación y que se refieren a las clases puestas en marcha. De este modo se completa todos los procedimientos que sustentan los ejercicios y actividades detalladas.

Esta sección es la más larga de toda la investigación, ya que engloba y explica todos los ejercicios y actividades hechos por los seis grupos durante los tres ciclos del proyecto (1er. ciclo, 2º ciclo y 3er. ciclo), bien como sus resultados a través de las observaciones efectuadas por los educadores. Al final de cada ciclo, se encuentra un análisis global de ciclo donde se evalúa todos los ejercicios/actividades puestas en práctica e ideas para el ciclo siguiente. En el 3er. ciclo, se puede también verificar una “evaluación” global de todo el proyecto realizada no solo por los educadores, sino también, en parte, a partir de las opiniones recogidas junto de los alumnos. Como último punto de este subcapítulo, tenemos la Evaluación vs Exposición de trabajos que debate, esencialmente, el término evaluación en la dicotomía niño-adulto, así como proceso-resultado final y el modo como se asumió en este proyecto. En el contexto de la muestra final, se desarrolla el tópico planificación y recursos que presenta el espacio físico, recursos y organización, bien como el grafismo y divulgación, que explica los elementos gráficos y otros desarrollados basándose en ellos.

Por último, el análisis/reflexión de los resultados sintetiza toda la amplitud de los tres ciclos de implementación del proyecto. Será a partir de esta síntesis, y teniendo también en cuenta los comentarios finales de cada capítulo, que se estructura todo el capítulo VII - conclusiones.

CAPITULO I

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

*“Ó momentos demasiados felizes em que reina a inocência!
Por entre os prazeres com arte procurados,
Frequentemente descobrimos mil mágoas escondidas,
Que nos dão saudades dos jogos da nossa infância.”*

Manson (2002: 322)

I. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

O conceito de *artes visuais* é um conceito “aberto” e vasto, que vem referido em muitos contextos e fontes diversificadas, e como o próprio nome indica trata de informação visual que, cada vez, é mais complexa. Hoje as AV estão presentes em livros, revistas, jornais, fotos, vídeos, internet, e tantas outras aplicações. Além de todas estas fontes, o conceito engloba, contrariamente ao que acontecia há um século atrás, áreas como o desenho, a pintura, escultura, *design*, fotografia, arquitetura, cerâmica, gravura, vídeo, decoração, moda, *webdesign* e artesanato.

Assim assumir as AV na educação não significa que esta última se subjugue às primeiras. Pelo contrário, implica vê-las como um meio de excelência para melhorar todo sistema de ensino com características plurais. Mason (2001: 13) expressa “*A arte pós-moderna é eclética e pluralista em sua mistura de formas culturais diversas, não procura representações verdadeiras ou únicas da realidade (como pretendia o Modernismo). A arte contemporânea critica o projeto estético moderno e sua crença nas noções de progresso e universalismo*”. A educação atual, tal como a arte, vive da diversidade de intervenientes e opiniões que deveriam ser integradas em comunhão e respeito constantes.

I.1 A educação e as ondas de mudança

A educação pode atualmente ser associada a várias etapas do crescimento do indivíduo desde que este se permita a tal. Gómez *et al.* (2007: 204) citam Vargas que assume que a construção do mundo real, em cada pessoa dá-se mediante três etapas: perceber/interpretar > assimilar/dar sentido e > transformar que, por sua vez, retoma à primeira. Contudo o enfoque desta investigação será dado à educação na infância.

A importância da educação para a infância foi dinamizada por Pestalozzi e Fröebel (séc. XVIII) que iniciaram a chamada de atenção para a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis. A partir do final do século XIX, sob a influência dos avanços da ciência (nomeadamente pela biologia e psicologia), e das mudanças sociais causadas pelas duas guerras mundiais e industrialização, a organização do ensino passou pelos efeitos do movimento educativo denominado de *Escola Nova*. Este movimento veio romper com a educação tradicional baseada no silêncio, imobilidade, conteúdos programáticos descontextualizados e incompatibilidade entre escola e a vida social, familiar e emotiva. John Dewey foi um dos principais autores a desenvolver este movimento em que as escolas deviam deixar de ser simples locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades.

Do século que antecede a atualidade destacam-se alguns contributos, de autores e movimentos associados, tais como: Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Celestin Freinet e Paulo Freire. Montessori e Decroly, a partir de 1907, desenvolvem respetivamente estudos sobre atividade livre e estimulação sensório-motora e, aprendizagem globalizante com base centros de interesse. Dewey, no início da década 20, defende o espaço escolar como um espaço vivo e aberto ao real. Freinet, na década 30, promove a valorização do trabalho e atividades em grupo. Finalmente Freire, nos anos 60, destaca a realidade sociocultural e incentiva uma educação libertadora.

Assim a expansão da educação dá-se, designadamente, entre 1950 e 1960 com a rápida transformação social em que a educação passa a ser considerada como essencial ao crescimento e desenvolvimento económico da altura. Como reflexo, a partir deste momento entendeu-se que a educação poderia gerar mais emprego, investimento e distribuição do crescimento. Simultaneamente foi aprovada, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, através da ONU, que viria a ser muito importante para as políticas socioeducativas. Para as nações mais recentes a educação passa a ser considerada como impulsionadora do desenvolvimento económico e niveladora das desigualdades sociais. No entanto, a educação continuou com diversas falhas, nomeadamente, ao nível humano e do currículo, que em muitos casos ainda hoje são sentidas, particularmente pelos alunos ao não encontrarem sentido para a sua aprendizagem. E é esta questão humana e com base na *praxis* que se torna

pertinente desenvolver continuamente numa estrutura flexível e ajustada às mudanças que se vão dando a todos os níveis da sociedade.

“(...) é necessário começar por questionar o sentido restritivo que optam as definições e as práticas empenhadas em equiparar o educativo ao escolar, a aprendizagem ao currículo, a formação à instrução..., depreciando os perfis sugestivos que oferece a educação concebida como uma prática social complexa, não redutível aos tempos e espaços do “institucional”, do “regulamentado” ou do formal. Uma educação que, quando insistimos em adjectivar de “social”, situa na convivência quotidiana que se desenvolve nas comunidades locais alguns dos seus recursos e potencialidades, com vontade decisiva de que aquela melhore quantitativa e qualitativamente. Sendo muitas coisas mais, não duvidamos que boa parte do que é “desenvolvimento comunitário” como “prática cívica” há-de convergir com esse propósito.”⁵

Dito isto, colocam-se as seguintes perguntas e reflexões que servirão de base à fundamentação teórica que se segue, nomeadamente direccionada através das AV: Qual o estado da educação? Qual o futuro da educação? Será que a sociedade, em geral, está recetiva a ajudar/participar na construção da educação?

Reis (2003: 57) refere *“A aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, objectivos da Educação e do Ensino envolvem a percepção, a memória, a imaginação, a ilusão, as imagens, as sensações, o sentimento.”*

Por último, e com base nos autores mencionados, volta-se a destacar Dewey. Este valorizou sobretudo a educação com base na experiência e com função social que fomente o sujeito de uma forma integrada. Destaca-se, no contexto deste trabalho, que Dewey se apoiou maioritariamente na arte. O seu contributo no pragmatismo facilitará também o aparecimento do IS.

I.2 Interacionismo simbólico

A interação é um dos principais fatores para a integração/modificação do indivíduo. Com base na mudança dos símbolos que configuram a organização individual alteram-se também os comportamentos. Contudo, os significados da interação são muito difíceis de descodificar. Destaca-se a relação entre indivíduos, e neste caso específico ao nível da educação, entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Grohmann (2009: 1-3) diz *“Tornou «senso comum académico» dizer-se que a realidade é construída socialmente. Entretanto, esse pensamento pertence à escola interacionista, e não pode se tornar objeto de maniqueísmos”*. No desenvolvimento deste artigo o autor acrescenta ainda que *“A socialização primária está ligada ao mundo da infância; a criança nasce em uma estrutura social objetiva e em um mundo social subjetivo”*.

O interacionismo é essencial à comunicação e, por conseguinte, à construção da identidade do indivíduo. Neste seguimento, tem de se falar de Peter Berger e também de Thomas Luckmann que, em conjunto (Berger e Luckmann, 1994) *A Construção Social da Realidade*, inicialmente desenvolveram a teoria interacionista com base na sociologia do conhecimento. Desde aí muitas outras teorias e autores surgiram com base no seu manifesto. Os estudos destes autores tratam de uma reflexão e análise de como o indivíduo constrói o próprio conhecimento da realidade, mediando as relações entre pensamento e contexto social em que se insere. Na prática o indivíduo constrói e molda a sociedade influenciando-a simultaneamente que é por ela também por ela moldado. Segundo os autores essa construção desenvolve-se a três níveis: indivíduos, grupo e sociedade. Assim, por ordem, o indivíduo percebe os acontecimentos e neles aplica seus valores. De seguida, e dado que o indivíduo pertence a vários grupos, as suas ideias também influenciarão esse(s) grupo(s), juntamente com os contextos sociais em que estão inseridos. Por último, os diversos valores e ideais dos grupos interagem uns com os outros formando o conjunto de ideias da sociedade - ideologias. Berger e Luckmann (1994: 35) declararam *“A vida cotidiana apresenta-se*

⁵ Gómez *et al.* (2007: 146).

como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente". É também com base em Berger e Luckmann que se distingue socialização primária de socialização secundária passível de acontecer de acordo com o nível de conhecimento adquirido e interiorizado pela criança.

O interacionismo interessa-se, tal como o nome indica, na criação e na mudança de ordens simbólicas através das interações sociais. E daqui surge a passagem para o IS que, tal como o nome indica, é pleno de símbolos relativos à interação. As implicações claras são que os significados surgem também no contexto do comportamento.

No que respeita diretamente à denominação de IS, esta surgiu da corrente de pensamento sociológica, iniciada em Chicago, com base na antropologia e psicologia social e que adotou a sociedade como elemento-chave da comunicação. O IS teve o seu princípio especialmente no pensamento do filósofo George Mead, no início do século passado e influenciou muitos psicólogos bem como sociólogos. As contribuições que o mesmo deu, principalmente, quanto ao papel social, têm sido muito importantes até aos dias de hoje. Destaca-se também a ação de Talcott Parsons com o desenvolvimento estético e interpretação subjetiva de diferentes sujeitos e espaços; os trabalhos de Erving Goffman; e todas as diversas correntes contemporâneas interacionistas e fenomenologistas que sofreram influência dos pensamentos de Mead. Porém, é com o sociólogo Herbert Blumer, ex-aluno e discípulo de Mead, que foram sistematizados os pressupostos básicos desta abordagem. Joel Charon (1989) foi também outro autor importante no IS, contudo foi fundamentalmente com Blumer (Blumer, 1969), durante a década de 70, que o IS fundamentou as suas principais características. Para Blumer a ação do ser Humano, relativamente ao mundo, baseia-se no sentido que as coisas lhe representam. Por sua vez o significado das coisas, para o indivíduo, advém da interação social estabelecida no relacionamento com os outros e são controlados e alterados mediante um processo interpretativo, usado pelo indivíduo ao lidar com as coisas e situações com que se depara.

Para Andrade e Tanaka (2001) o IS insere-se no paradigma interpretativo tais como a fenomenologia, a hermeutica ou a etnometodologia por serem de base subjetiva.

“O paradigma interpretativo, subjetivista, orienta-se pela tentativa de compreender o mundo tal como ele é percebido e vivido; compreender a natureza fundamental do mundo social, ao nível da experiência subjetiva. Procura explicações no terreno da consciência individual e da subjetividade, na perspectiva dos participantes e não na dos observadores da ação. Tem como representantes maiores Dilthey, Weber, Husserl, Schutz, Heidegger, Wittgenstein e Gadamer”⁶.

Os autores (Andrade e Tanaka, 2001: 59-62) referem ainda que é também essencial perceber a investigação em termos de: acontecimentos (desdobrados no tempo), fatos históricos e sociais associados à comunidade/sociedade (significados culturais) e vivências individuais do indivíduo (contexto da investigação).

No entanto, segundo Goulart e Bregunci (1990), uma das falhas apontada ao IS consiste na desvalorização dos “fatores emocionais” e da “dimensão inconsciente”. Para estes o IS valoriza o racional no comportamento e não há qualquer menção a elementos do inconsciente. Paralelamente os autores recorrem a Kuhn, que defende o IS como provavelmente a mais importante das teorias «somente o interacionismo simbólico é logicamente consistente com as proposições básicas das ciências sociais: a unidade psíquica do homem, a criatividade do homem, a contínua modificabilidade e sociabilidade do homem, a habilidade do homem de rever construtivamente seu próprio comportamento».

Dada esta introdução perguntar-se-á que conceitos compõem o IS? É, sobretudo, com base nos contributos de Mead (1967) e Blumer que, de seguida, se desenvolvem de forma sucinta, os conceitos de símbolo, self, mente e interação social.

⁶ Andrade e Tanaka (2001: 60).

I.2.1 Conceitos do interacionismo simbólico

I.2.1.1. Símbolo

Toda a comunicação se baseia no símbolo. A educação vive dele, e neste caso específico, as AV tanto ou mais do que as outras áreas disciplinares. Nesta têm que se ler, interpretar e respeitar o código. O símbolo é o principal conceito do IS. Sem ele não poderíamos interagir uns com os outros. Este é utilizado para representar algo, é usado para pensar e comunicar, representar. No entanto, um símbolo só se torna simbólico quando há um significado adjacente (representação).

“O fundamental, nessa ordem, são os significados que os sujeitos, individuais e coletivos, atribuem às suas ações – interações. Para o interacionismo simbólico este é o único objeto de interesse, quer como discurso ou como prática em pesquisa, sendo que este objeto não pode ser separado da própria ação do pesquisador. Os objetos devem ser tomados em universos cotidianos onde a ação humana e seu significado podem ser melhor interpretados”⁷.

Todos os símbolos podem ser objetos físicos, ações humanas ou palavras. E é através das palavras, nomeadamente da linguagem, que os mesmos podem ser descritos. Por meio da linguagem o ser humano integra-se na sociedade, não de forma apática, mas interativa. Esta interação cria uma interdependência entre o ser humano e a sociedade. O IS, por ter este princípio de interação social, é constituído com base nos significados que os sujeitos lhe atribuem, e não por fatores sociais ou psicológicos. Assim, cada indivíduo confere um significado ou caráter ao objeto, não tendo o objeto um caráter intrínseco que atua sobre o sujeito. Um significado nunca é intrínseco mas sempre social. Deste modo o significado de um objeto (símbolo), para um determinado grupo de pessoas, pode ter interpretações completamente distintas.

Nesta linha, acrescenta-se que a ExP, pela educação através das AV, pode ser também uma forma de relacionamento/interação. Para isso a criança deve, desde a infância, aprender o código visual (simbólico) necessário para que a ExP lhe permita manter uma linguagem alternativa à expressão escrita ou falada que é ainda insuficiente.

I.2.1.2. O self

O conceito de *self*, para o IS, tem também forte origem social pois é construído em interação com os outros, que influencia constantemente o indivíduo através da autointeração em si mesmo. Assim, e tal como outros objetos, o *self*, muda constantemente como consequência de cada interação social. Efetivamente a construção da identidade tem hoje em consideração elementos muito mais abrangentes do que antes do IS. A delimitação da personalidade como base de construção do indivíduo deu lugar a uma perceção onde o social e interação homem-mundo se tornam como aspeto tão ou mais importante do que a anterior.

Goulart e Bregunci (1990: 55) explicam que o interacionismo simbólico considera a personalidade como «entidade reflexa». Os autores recorrem a Berger e Luckmann para explicar que esta última “retrata as atitudes tomadas pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada”. Reflita-se por isso, no âmbito desta investigação, qual o papel do educador.

O processo social de construção do *self* envolve duas fases analíticas, interiores e distintas: o "eu" (reação inata/incerta do organismo às atitudes dos outros) e o "mim" (atitudes organizadas e conscientes gerados pelo caráter social). Este último é provocado pelo anterior mas simultaneamente dá-lhe forma. Meltzer (1962) explica esta relação, entre *eu* e *mim*, explicando que toda a ação começa na forma de um *eu* e termina habitualmente em *mim*. O *eu* representa sempre o início do ato que entretanto passa a ser controlado pelas expectativas dos outros

⁷ Andrade e Tanaka (2001: 62).

passando assim para o domínio do *mim*. Desta forma o comportamento humano tem sempre um arranque pelo *eu* e sofre de ações retroativas e condutivas através do *mim*. Qualquer ato/atitude, e o próprio conceito de *self* é por isso um efeito desta relação.

O desenvolvimento do *self* inicia-se aquando da etapa de imitação por parte da criança, sem qualquer valor significativo. Posteriormente a criança começa a "assumir o papel dos outros" em relação a si própria. Quando a criança se torna capaz de jogar com diferentes papéis, já construiu o "outro generalizado" ou, denominado por Mead, de "papel coletivo". Para Mead o *self* nasce na atitude, quando o indivíduo se torna um objeto social por sua própria experiência. O *self* é assim uma terceira pessoa e sua expressão na conduta para com outros é um papel a ser representado.

I.2.1.3. A mente

A mente, segundo Mead (1967: 133), é vista como algo que surge do processo social com base nas interações comunicativas (internas ou com os outros) e seus símbolos inerentes. Assim a mente, mais como processo do que produto, significa que a consciência não é um mero acessório da comunicação mas está sim em constante mudança e crescimento de forma a criar simbologias para cada situação vivida. Através da atividade mental o indivíduo define as coisas para si mesmo, isolando, rotulando e desenvolvendo direções de ação em relação às referidas coisas. Devido à atividade mental, a ação torna-se uma resposta, não aos objetos mas à interpretação destes. A atividade mental é concebida como um processo que se manifesta sempre que o indivíduo interage consigo próprio usando símbolos: é social, tanto em origem como em função, pois surge do processo de interação com os outros, é necessária para entender os outros e para determinar linhas de ação em relação aos objetos e situações.

I.2.1.4. A sociedade e a interação social

Ao se fazer uma abordagem ao conceito de sociedade tem obrigatoriamente que se analisar a comunicação e interpretação dos indivíduos envolvidos. Quando os indivíduos agem em conjunto constroem consequentemente uma sociedade que por sua vez, ao longo do tempo, geram uma cultura. Por esta razão cada sociedade tem uma cultura e esta, através de cada indivíduo, acaba por ter continuidade ao longo do tempo. No contexto do IS a sociedade é um processo dinâmico em que os indivíduos, à semelhança dos átomos em ciência, ao interagirem alteram a direção uns dos outros. Qualquer grupo, organização, situação de interação pode ser considerado como uma micro-sociedade pois é constituído por indivíduos em interação. Neste contexto, o indivíduo pode ver-se também como um todo. Para Mead (1967: 272-275) a sociedade pode também ser vista como um *self* "organizado" onde se generalizam várias atitudes/ações sociais e o indivíduo se pode ver como um todo que se insere não só num grupo, ou comunidade, como também na civilização.

Assim através dos contributos dos autores, anteriormente mencionados, rapidamente se percebe a forte influência e controlo que a sociedade exerce sobre a identidade. Nestes termos poder-se-iam aqui desenvolver os conceitos de socialização primária e secundária. A identidade só se altera mediante alteração dos grupos em que o indivíduo se insere. Como expressam Goulart e Bregunci (1990: 56), recorrendo a Mead e à teoria dos papéis sociais, "*pode-se concluir que a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente. Mead, o teórico que constitui a referência básica deste modelo teórico, identifica a gênese do eu com a descoberta da sociedade, já que a criança aprende quem ela é ao aprender o que é a sociedade, ao «assumir o papel do outro»*". Neste âmbito entenda-se que por teoria dos papéis sociais se associe, de imediato, tudo que é comum a um determinado contexto. O IS permite que os envolvidos reflitam as suas ações/interações e percebam o que as une e separa.

Na sequência de todo anterior raciocínio, para falar em sociedade é necessário debater a estrutura social que surge da interação. Esta tem como função descrever papéis, classes, estratificação e relações ordenadas no grupo. A cultura é uma das estruturas (padronização de relações) sociais que une uma sociedade e que facilita a interação contínua. Berger e Luckmann (1994), a respeito da socialização, sem questionar a aquisição infantil (primária), destacam o caráter dinâmico e não fechado da socialização bem como as oportunidades diversificadas de transformações identitárias ao longo da existência de um indivíduo.

A interação social aglutina todos os conceitos anteriores. Através desta o ser humano torna-se objeto social, usa símbolos, direciona o *self*, desenvolve/ajusta a mente, toma decisões, muda rumos de vida, compartilha e define a realidade e, assume o papel do outro. A interação social constrói-se a partir do contacto com os outros, tornando a comunicação simbólica, bem como formando um conjunto de símbolos que representam as emoções/sensações vividas durante a comunicação mas também os conceitos discutidos durante a mesma. Assim, o que cada indivíduo faz depende também, em grande parte, dos outros indivíduos presentes na mesma situação e que geram o que o primeiro fará.

Por último, conclui-se que, através desta interação é possível formarem-se indivíduos, sociedade, e respetiva cultura. Deste modo perceber esta interdependência é determinante ao entendimento da *Educação Cultural* e da *ExP* a desenvolver nas próximas subcapítulos.

I.2.2 Metodologias

O estudo da interação simbólica pode ser realizado através de diferentes metodologias de investigação mas, quase sempre qualitativas. Contudo, e habitualmente, a tentativa de descodificação pode passar pela observação participante onde se inclui a análise de conteúdo, conforme Bardin (2002).

O interacionismo simbólico encontra-se inserido, segundo diversos autores, no paradigma interpretativista. Isto pois o mesmo procura entender as experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem. Ou seja, o IS trabalha principalmente com as experiências subjetivas do indivíduo. Pode, neste âmbito, entender-se que o estudo aqui apresentado assenta na perspetiva simbólico-interpretativa para a qual técnicas etnográficas e observação participante prevalecem sempre. O resultado, como referem a maioria dos autores, materializa-se quase sempre em descrições narrativas e análises de casos.

O próprio IS propõe um método onde o registo e análise *da observação passem pelo próprio educador*. Goulart e Bregunci (1990: 59) afirmaram “*Transformar cada educador num observador-participante é uma provocativa derivação metodológica da perspetiva interacionista simbólica*”. Os autores completam de seguida “O sujeito exercita o duplicar-se — observar o que acontece e o que acontece a ele-na-situação do momento. Há a perspetiva própria e a reflexão simultânea sobre aquilo que se vive; a participação na situação e o distanciamento necessário à observação e à ação”.

I.2.3 Na educação

A escola como instituição social tem de ser entendida como uma interação dinâmica entre os intervenientes/elementos do processo educativo num contexto histórico cheio de elementos e processos simbólicos. O IS, como referencial à prática educativa, é muito vantajoso pois considera que a educação, independentemente da área disciplinar em questão, permite um contacto diário do ser humano (educador/aluno, aluno/aluno, educador/turma, educador/educador, aluno/funcionário ... etc.) gerando diversas simbologias. Neste âmbito, o aluno é considerado como uma combinação atuante, um produto não acabado com a sua própria visão de mundo, que é modificada através de suas experiências individuais e coletivas.

O interacionismo simbólico, ao defender a construção individual com base na realidade social destaca também o papel da escola como importante “mediação” do que virá a ser o indivíduo. Segundo Goulart e Bregunci (1990: 58-59) poder-se-á perceber o IS na escola se se estiver sobretudo atento à postura reflexiva e crítica desta mediação. Estes autores afirmam “*A sala de aula surge, como um grande palco, onde educadores e alunos colocam suas «máscara sociais» e começam a desempenhar papéis. Eles estarão se dizendo, por atos, conversas e expressões em geral: eis o que quero ser.../ é assim que desejo que você me perceba; eu vejo você assim.../ espero que você seja assim...; se você não for deste modo, eu... etc.*”.

O IS favorece uma metodologia qualitativa que possibilita a produção de um conjunto de conhecimentos com base na realidade da prática educativa e diferenciando as variações observadas nesta realidade, permitindo que a riqueza e diversidade de experiências do ser humano sejam estudadas e respeitadas de forma individual.

*“(...) é importante ressaltar que a interação não é apenas resultado da interação entre duas pessoas, mas é uma série de transações carregadas de imagens complexas, e com debates cheios de gente. As respostas às interações podem ser involuntárias; não devemos analisar todas as falas como sendo intencionais; além disso, o desenvolvimento do envolvimento do “eu” com o “outro” é gradativa. A fantasia é um aspecto importante da interação; nos estudos de recepção midiáticos deve-se dar maior valor a ela; os devaneios e as fantasias também podem ser de vários tipos, com gradações distintas, entrando na interação face a face de modo mais institucionalizado, e menos direto. As interações são estruturadas convencionalmente, podendo ser “multiestruturadas”, mesmo sendo encontros fluidos; trata-se, ainda, de um processo interpessoal”.*⁸

E é com base nos significados destas interações que o educador encontra direções para explorar, com o propósito de qualificar o ensino e a socialização aos alunos.

I.2.4 Na arte

O IS na arte, defendido por Becker (1982: 1-7), considera o "mundo da arte" como algo constante e construído pelos grupos participantes: a arte como produto de um longo processo colaborativo. Assim, não existe um critério objetivo para a classificação de determinada atividade como “artística”. Também, na base desta teoria, o título de artista é variável dependendo se existe ou não consenso entre os indivíduos envolvidos nessa determinada situação.

Mediante esta evolução do pensamento e investigação, a sociedade, e em especial a educação, não podem continuar a olhar os alunos como recetores passivos de suas ações. É preciso entender que os alunos têm as suas próprias perspectivas em relação às situações que vivenciam e que estas devem ser tidas em consideração na ExP, tanto individual como com os outros (coletivo). Neste contexto, é imprescindível perceber e construir a relação entre alunos e aluno-educador no processo educativo.

Finalmente, entende-se que o padrão teórico que melhor representa a prática educativa entre pesquisa, ensino e relação educativa é o IS, pois destaca especialmente o significado que o ser humano atribui às suas experiências. E é com o simbolismo na arte, muito importante ao desenvolvimento infantil, que se dá seguimento aos próximos subcapítulos de onde se destaca o *problema/potencial da imagem*.

I.3 Arte infantil e educação cultural

Arte, assim entendida neste trabalho, pode ser percebida na sua abrangência não lhe atribuindo uma definição fechada. Salazar (2003: 35) dizia que *“Para definir Arte seria preciso definir vida; o mesmo é dizer que é impossível definir arte”*. O autor, a respeito da relatividade das definições, cita ainda Pascal, em *L’Esprit Geometrique*, *“«As definições são apenas feitas para designar as coisas que nomeamos, e não para mostrar delas a natureza»”*. Ao falar de arte considera-se que no conceito se possa abranger o desenho, pintura, escultura, música, dança, literatura, teatro e cinema. Contudo, destas se destacam, especificamente nesta investigação, os três primeiros associados às AV. Desenho, pintura e escultura consideram-se também os modos mais antigos de arte existentes, e descritos pela história como formas de expressão das emoções do ser humano. Apesar do estudo em questão abordar um pouco das três, o grande enfoque está no desenho, enquanto base de todas as outras artes.

Esclareça-se também o conceito de arte infantil, já que existem muitas divergências quanto a esta designação. Tal como referia Salazar, Barret (1982: 18) diz também que qualquer definição de arte, por si só, já é incompleta e polémica visto que é realizada em função da hipótese pretendida. Este trabalho não pretende ser exceção e, como tal, será desenvolvido tendo como orientação a arte infantil e toda a criação plástica realizada pela criança, bem como pelo instrumento pictórico que permite à criança ser livre na transmissão de conceitos fundamentais como a vontade, inteligência, imaginação e afetividade.

⁸ Grohmann (2009: 5).

“Fala-se muito de arte infantil, cometendo-se especialmente duas espécies de erros de apreciação: um deles considera-a como uma expressão ingénuo e fantasista a opor aos produtos do espírito adulto, considerados como sérios. O outro pretende que a criança aperfeiçoe e rectifique o seu desenho, tornando-se tão rápido quanto possível um adulto, quer dizer, deixando muito cedo de ser criança. Em virtude do que se lhe ensinam noções feitas para deturpar a sua expressão natural”.⁹

I.3.1 Arte infantil vs arte adulta

Durante décadas, e até séculos, a arte foi sempre associada à reprodução fiel da realidade tal como era vista. Assim foi da Renascença ao Impressionismo. Com a arte moderna tudo mudou. A partir desse momento, a arte infantil pôde ser vista de forma diferente e com respeito. Assim, e fazendo esta associação, deve continuar a lutar-se contra aqueles que ainda a marginalizam. Lowenfeld (1977: 37) diz que *“A arte infantil não é para agradar os adultos mas sim para permitir que as crianças cresçam felizes manifestando-se sempre que possível espontaneamente”*. Neste contexto, o debate se a arte pode, ou não, estar associada à infância, continua. A criança pode fazer uma obra de arte?

*“Compreender a arte infantil é afastar uma série de preconceitos e erros que escondem a expressão a adultos deformados. (...) no seu íntimo, ficaram marcados pelo ensino que receberam e desejariam – instintivamente – dar aos seus filhos a escolaridade que eles próprios tiveram”*¹⁰.

A arte responde às necessidades espirituais (ideias, sentimentos e emoções) de um Homem adulto representando determinado momento. Também assim acontece na criança mas de uma forma inconsciente. Sem dúvida que em ambas as fases, criança ou adulto, e durante o crescimento intermédio se pode notar que a produção artística estará sempre relacionada com a intervenção/criação emocional do meio que a rodeia. Cardoso e Vassalina (1988: 65), relativamente à sensibilidade de um artista, referiram *“(...) é apenas o modo como determinados dados são êxtase relativamente ao que as restantes pessoas não ligam muito. Na criança acontece o mesmo ao interessar-se por pormenores que ao adulto parecem mínimos.”*

*“Na infância a criança tem uma «solução gráfica» que não é copiada nem pessoal. Por isso tem um comportamento de artista mas não é artista. A representação figurativa da criança, esquema formal expressivo, totalmente impregnado de correalidade, não é resultado de uma visão pessoal, mas, sim, de níveis de um processo de crescimento”*¹¹

Na prática, a distinção surge pelo uso da experiência originária, que na criança é usada de forma ingénuo, espontânea e inconsciente, e no adulto não. Aliás toda esta formação em criança facilitará e dará “raízes” para que tudo se conjugue e se exponha no adulto. Entendem-se assim os autores que defendem a designação de produções artísticas infantis como *Arte Infantil*, mesmo que o conceito de abstrato só seja alcançado com o passar dos anos. A Arte infantil pode ser um prolongamento para a arte adulta. Bezelga e Pereira (2008: s/p) recorrem a Menuhin que acreditava que o exercício das artes, desde a mais tenra infância, possibilitaria o desenvolvimento de cidadãos mais solidários *“«c’est en rebellion contre les phenomenes de reduction, qui touchent la dignité, la valeur, l’originalité, la créativité des êtres humains, que j’ai créé une foundation internationale qui porte mon nom»”*.

“Poderá acontecer que, ao tornar-nos adultos, somos educados a afastar-nos da alma, que tem uma presença tão vívida na infância? Em algumas sociedades, os adultos não parecem ser tão diferentes das

9 Stern (s/d: 7)

10 Stern (s/d: 13)

11 Almeida (1976: 62).

crianças nem parecem ter esquecidos valores da infância. Eles podem pintar os seus rostos, como fazem as crianças, e ritualizar todos os factos da vida em danças, músicas, histórias e muitas formas lúdicas”.¹²

Moore, além de levantar a anterior reflexão, remete também a discussão sobretudo para o papel do adulto na sociedade, influenciando as atitudes da criança, com base nas suas concepções racionalistas. Desta forma o autor acrescenta que a educação da criança, por parte do adulto, deverá ter o cuidado de não a tentar modificar. «Educar» deverá significar «fazer sair» o que de mais é autêntico à criança.

“Colorir uma folha de papel é para a criança pequena um fim em si e não um pretexto para uma representação pelos meios plásticos. (...) Transpor desta forma o quadro infantil para a linguagem adulta é o mesmo que aplicar gramática francesa à língua alemã ou chinesa, é substituir palavras de uma língua por outra língua sem se preocupar com a sintaxe. (...) O adulto deve procurar para além da sua concepção (talvez nas zonas mais virgens do seu passado, no subconsciente ou nos estados nos quais a razão deixe de dominar) as raízes de uma eventual compreensão. É possível um relacionamento profundo com a arte infantil, desde que haja adaptação do adulto”.¹³

Tomlinson (1947: 5), a respeito do conteúdo da obra de uma criança, diz que o mesmo se encontra lá da mesma forma que no caso do adulto. No entanto, o que diferencia os dois são as formas de expressão que também são diferentes. *“No claim is made by the author that children’s drawing have the same art content as the work of adult artists, but he does contend that they have similar appeal to the emotions”*. Também Lowenfeld (1977: 37), no que diz respeito a esta dualidade de termos entre *arte infantil* e *arte adulta*, afirma *“Existe, todavia, uma diferença bem distinta. Enquanto a atenção do artista se concentra no produto final, a atenção da criança se focaliza no processo de pintar, na experiência que realiza enquanto cria”*. E este, o conceito de processo artístico, é sem dúvida um tema muito importante e que esta investigação voltará a desenvolver designadamente no capítulo VI.

A criança vive no mundo com uma analogia poética e o adulto tem de fazer essa procura da linguagem poética. E essa sim é a grande diferença. Moreira (2008: 37-38) cita Matisse que dizia *“ao artista é indispensável a coragem de ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal”*. O mesmo autor diz *“Portanto seja através da pintura, da música ou da palavra, o artista adulto, no momento da criação está próximo da criança, na qualidade do envolvimento que vivem. Pois o ato de criar é um estado de envolvimento onde a dor e o prazer estão juntos. No momento da criação os conflitos não estão ausentes. Criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los”*.

Concluindo entende-se que a *arte infantil*, e a *arte adulta*, tem mais a ganhar colaborando do que afastadas e em discordância. Ambas são interdependentes pois só se chega à *arte adulta* entendendo e vivendo a *arte infantil*.

¹² Moore (1998: 76).

¹³ Stern (s/d: 25-27).

I.3.2 Importância da arte na infância

João Pedro Fróis (Fróis, 2005: 18), a respeito da sociedade, refere que *“o conceito de Arte Infantil define-se culturalmente por duas linhas de orientação: a primeira associada às Ciências da Arte e a segunda ao Desenvolvimento da Criança, da Psicologia de Desenvolvimento e da Pedagogia.”* No encadeamento desta investigação percebe-se ainda que, além da importância para a criança, a arte infantil permite analisar e comparar a maturidade da mesma. Com recurso à psicologia pode ainda medir-se a evolução da personalidade, mentalidade, o sensorial e ainda os conflitos mais íntimos da criança. Através da compreensão da forma, do modo de desenhar pela criança, os métodos que usa para representar o seu meio pode acompanhar-se o seu comportamento orientando de certa forma o seu crescimento e desenvolvimento. Contudo, não é essa perspectiva que mais interessa a esta investigação, que toma como ponto de partida que a interpretação será sempre parcial e subjetiva.

Durante muitos anos a comunidade científica esteve desinteressada pela importância da arte na infância. Porém, desde fins do século passado, esta tendência tem vindo a alterar-se valorizando entre outros aspetos a influência do social e do cultural na cognição, através das artes. Esta é sem dúvida também uma preocupação em que o presente trabalho de investigação se baseia. Entender o valor da arte é efetivamente o que se pretende debater nesta secção de forma que, durante os capítulos II e III que se seguem, se entenda como o desenho e a motivação poderão facilitar toda a aprendizagem artística centrada no aluno.

*“Recently, however, cognitive scientists have become interested in the realm of the arts and relationship of the arts to cognition. This interest stems from the mid 20th century cognitive revolution in psychology and other sciences which reopened the possibility of theorizing about the internal processes that had been ignored by the focus on behaviorism (Anderson, 1980; Baars, 1986). As part of this revolution, sociocultural aspects of cognition have become central to research and theory.”*¹⁴

A partir deste momento a arte passou a ser vista, pela comunidade científica, como um meio de expressão importantíssimo ao serviço de todas as crianças, e não apenas ao serviço de uma minoria das classes altas da sociedade. Entenda-se, neste âmbito, que a infância tem vindo a ser antecipada, devido a todas as mudanças sociais e tecnológicas e que, por consequência, a independência da criança surge mais tarde. Aliada a este fator, a persistência da sociedade em exigir uma sensibilidade pouco libertadora, mecanizada e informatizada no que respeita ao contexto educativo da criança cria conflitos de desenvolvimento e leva à fusão na mentalidade que domina a sociedade atual. Neste âmbito, a escola é o espaço ideal que poderá tentar inverter esta tendência, e a educação através da arte é o meio de excelência para tal.

*“Vivemos numa sociedade que bastante precocemente impõe normas e obrigações à actividade das crianças mas, o desenho, a pintura e a moldagem como meios de expressão livre, permitem-lhes a revelação dum poder especificamente humano: o de criar.”*¹⁵

A arte, associada à criança, ganha ainda mais destaque quando associada ao contexto educativo como forma de expressão libertadora. Isto pois a criança também na escola sente necessidade de demonstrar o que vive interiormente, e através desta comunicação, sente-se mais livre.

“Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en si mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e

¹⁴ Freedman (2003: 63).

¹⁵ Cardoso e Vassalina (1988: 17).

intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos e ciertamente desheredarlos”.¹⁶

Hoje entende-se que, nomeadamente, através do processo artístico, desenvolvido pela criança, poder-se-á ter conhecimento e percepção das preocupações, angústias, interesses, e desejos dessa mesma criança simultaneamente com a fruição que lhe permite. A produção artística infantil é sem dúvida uma ferramenta importantíssima para a sociedade, e como é óbvio essencialmente para a criança que a vê como um jogo (tema que se associa ao desenho no capítulo III) que lhe permite ir descobrindo o mundo de forma prazerosa. Esta última, através de um desenho, pintura ou escultura poderá exprimir valores e afetos que a sua linguagem verbal ainda não tem capacidade para exprimir. Aliás, capacidades que por ventura nunca a terá. No entanto, o mais importante que se debate é compreendê-la aos olhos de um adulto.

“Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando a sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar”.¹⁷

Concluindo, e apesar de serem verbalmente generalizadas pela sociedade as vantagens que a arte e o que esta proporcionam, nem sempre a mesma é respeitada e assumida na prática. Como explica Stern (s/d: 7) *“compreender a arte infantil é saber porque se exprimem as crianças, como se exprimem e o que exprimem. É familiarizar-se com as manifestações muito especiais das quais, desde há alguns anos, muito se fala e muito uso se faz, frequentemente delas se ignorando quase tudo”*. E é nesta envolvência de pensamento que a disciplina de ExP, no âmbito da educação do 1º ciclo, à qual se referem algumas das secções seguintes deste capítulo I, tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança. Esta acompanha desde muito cedo e poderá permitir à criança o exercício perfeito de comunicar a sua experiência ao mundo. A arte, nestas faixas etárias e para as crianças, tem assim mais um valor “terapêutico” (no sentido de fruição), comunicação e desenvolvimento pessoal do que um valor estético e artístico.

I.3.3 A educação cultural através das artes visuais

Cada vez mais se assiste a investigações baseadas na educação através das artes devido à amplitude que estas permitem. Porém, especialmente na última década nota-se, no caso específico das AV, um crescente debate sobre a multiculturalidade e diversidade cultural dos diferentes povos. A cultura está presente desde a vida uterina ainda barriga da mãe. Todos os acontecimentos envolventes (emoções, movimentos, alimentos, sons e afins) estão em contacto com o feto e vão moldando-o durante todo o crescimento como criança, adolescente e adulto até à própria morte. Segundo Morin (2001: 19) a cultura e sociedade geram-se mutuamente através das interações entre indivíduos que são em si “portadores/transmissores de cultura” e que vão regenerando a sociedade, a qual regenera por sua vez a cultura. É esta herança, designada de herança cultural, que em conjunto com a hereditariedade biológica forma cada indivíduo, cada ser participante da sociedade. Neste processo de aculturação destaca-se o papel da família e também da escola.

Sahasrabudhe (2005: 89) menciona Geertz, em *Interpretation of cultures*, que diz que a cultura define a natureza humana, que nós - *“unfinished animals”* - nos formamos pela mesma:

¹⁶ Arnheim (1993: 48).

¹⁷ Moreira (2008: 15).

“In the post-modern world individuals are members of many communities and networks, participants in many discourses, and audiences to messages from everybody and everywhere presenting conflicting ideals, norms and images of the world. It is this multicultural, multilayered world that contemporary artists, writers, poets, and playwrights work with, write, sing and create works of art about. The concept of pluralism, acceptance of multiple points of views, respect for the notion of cultural diversity, attention to little narratives over and above meta-narratives are defining the parameters for a new way of conceiving of art as discipline”.

A respeito da cultura, devem ser referidas as mudanças de paradigma das últimas décadas. Durante várias décadas, o desenvolvimento era associado, em todo mundo, pela sociedade em geral unicamente ao desenvolvimento económico. Gómez *et al.* (2007: 57) dizem *“A partir dos anos 80, e sem o crescimento económico abandonar a sua posição central no desenvolvimento, elaboraram-se algumas novas propostas, entre as quais o desenvolvimento humano e sustentável”.* Hoje tem-se noção que, para uma sociedade desenvolvida ser sustentável, necessita de outros fatores especialmente sociais, culturais e espirituais, os quais Perroux englobou no conceito de *desenvolvimento humano*.

A cultura é um tema essencial à formação da cidadania nos alunos. É indispensável apresentar aos alunos o máximo de culturas diversificadas para que estes aprendam a respeitar a importância da diversidade. Contudo, e cada vez mais, no mundo globalizante que se vive, é essencial dar a conhecer e valorizar as artes e tradições locais e nacionais para que estes consigam estabelecer padrões e diferenças entre todas estas culturas. No entanto, a cultura pode ser diferenciada conceptualmente de várias formas, entre as quais através da Antropologia, Sociologia e Filosofia, o que dificulta uma definição abrangente. Na cultura vários fatores influenciam como os valores, ideologias, normas, experiências de vida, comportamentos, ciência, arte, economia, religião, códigos, signos... etc.

No contexto de desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta a importância da cultura, refira-se Atkinson (2002: 5-7) que explica e comenta a evolução desta relação. Este expõe, principalmente, as posições antagónicas de Vygotsky e Piaget. Por um lado, o primeiro dá ênfase à envolvente social e cultural e, por outro, Piaget que valoriza a componente interna cognitiva (modelo biológico) de cada indivíduo. Nesta divergência o autor diz *“Ideally it seems that we need to reconcile these two majors theorisations of learning: we want to understand the context of learning but we also want to understand the learner’s modus operandi, his or her learning processes”.* O autor refere ainda vários outros trabalhos que de seguida se sintetizará na seguinte tabela.

Para Atkinson os últimos modelos do quadro apresentado, de ensino-aprendizagem, são mais válidos dado que sugerem que nem os educadores nem os estudantes são agentes independentes. Só nesta lógica ambos poderão valorizar as suas identidades com base em práticas e discursos ideologicamente bem construídos. Ou seja, na prática, estes três últimos modelos conjugam as ideias, sobre ensino-aprendizagem, defendidas pelo construtivismo de Piaget e o construtivismo-social de Vygotsky. Assim, *“Much contemporary social and cultural theory is concerned with exploring life-world contexts of experience and understanding and in education this means trying to attend to the ways in which teachers and learners experience classroom practices that are culturally derived”.* Falando em Piaget refira-se que o autor (Piaget, 1977) explica que a espontaneidade expressiva da criança, apresentada nos primeiros anos, é normalmente interrompida pela família e pela escola. Estes são, sem dúvida, os maiores obstáculos à livre expressão. No caso específico desta investigação, refira-se uma escola que em vez de estimular e valorizar o carácter individual do aluno, o “castra”. Para Piaget, sobretudo, o incentivo à repetição limita a procura e descoberta curiosa de cada criança.

Tabela 1. Desenvolvimento e aprendizagem na criança. Adaptada de Atkinson (2002: 7).

Herbert Read (1943)	Descrição e análise dos temas psicológicos e emocionais na criança; Influenciado pelos trabalhos de Jung.
Lowenfeld e Brittain (1970)	Baseiam-se no modelo de Piaget para analisarem as práticas de ensino-aprendizagem.
Eisner (1972)	Aborda a dimensão sociocultural na aprendizagem da arte; Articula, como forte relação, o indivíduo, a matéria/tema e o contexto sociocultural.
Barret (1979)	Suporta-se na teoria de Lowenfeld e Brittain.
Taylor (1986)	Valoriza o pensamento crítico, na avaliação prática, bem como a importância da presença de artistas na educação.
Mason (1989) Chambers (1998)	Defendem os conhecimentos interculturais na educação artística.
Gadamer (1989)	Faz uma fusão entre a perspectiva individual defendida por Piaget e a social-cultural defendida por Vygotsky.
Matthews (1994)	Combina a ideia universal do desenvolvimento inicial do desenho assente na experiência sociocultural.
Efland, Freedman e Stuhr (1996)	Teoria sociocultural contemporânea na educação.

Para Sahasrabudhe (2005: 81) os educadores de arte recusaram desde logo a teoria cognitiva de Piaget. Identificaram-se muito mais com as teorias de Freud e Jung por irem muito mais de encontro com a expressão artística do que a de Piaget. Aliás, foi destas últimas teorias, que se geraram a obra *Educação pela Arte* de Herbert Read e, a *Capacidade criadora* de Victor Lowenfeld que fazem essa forte ligação entre a arte e o desenvolvimento cognitivo. A partir destas últimas surgiram os contributos como os de Arnheim (percepção visual com ato cognitivo), Gardner (teoria das inteligências múltiplas) e mais recentemente as investigações Palmer Wolf (hábitos da mente) e de Kindler e Darras. Felizmente, e com o grande contributo de autores como estes, hoje pode afirmar-se a arte, e a produção artística, como atos de inteligência.

Também os filósofos da educação John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner defendem que a cultura direciona a educação e, que, a experiência do aluno é o elemento essencial para a aprendizagem. Eisner acrescenta ainda que o apuramento dos sentidos expande a imaginação e, por consequência, potencia a “cognição” para que o organismo esteja mais atento ao ambiente envolvente. E é, neste encadeamento, que a arte se torna tão importante.

Pegando no termo *Educação Cultural*, defendido entre outros autores por Teresa Eça, focar-se-á o presente capítulo neste conceito através das AV. Segundo Eça (2008: 13-15), entende-se este termo de Educação Cultural como algo muito mais “comum” e agrupado, enquanto o termo Educação Artística é muito ambíguo: “As terminologias usadas para designar a educação através da apreciação, análise crítica e produção artística são extremamente ambíguas e conflituosas levando a interpretações por vezes redutoras das potencialidades desse tipo de educação”. Eça, em vez de educação artística, arte-educação e vários outros conceitos que usam “arte” ou “artístico” prefere usar as designações de *educação através da arte* (de Herbert Read), *educação da cultura visual* ou então como aqui se adotou de *educação cultural*. A razão para esta opção reside, sem dúvida, em que os primeiros veiculam ideias elitistas, e associadas quase exclusivamente às artes plásticas, provenientes de um passado histórico no qual a arte não assumia o mesmo compromisso com a cultura que assume nos dias de hoje. Neste contexto, deixar-se-á para segundo plano a abordagem os termos de *Educação Artística* e *Cultura Visual* dando primazia à *Educação Cultural* como conceito mais abrangente ao desenvolvimento do aluno mas englobando ambas as anteriores. O que se entende então por Educação Cultural?

Educação Cultural, tal como o nome indica, pode ser vista como uma aprendizagem que através da educação (seja ela formal ou informal) facilite ao ser humano de forma sequencial ler, interpretar e intervir na cultura. Assim quantas mais ferramentas o indivíduo dominar mais integrado estará e, mais personalizada será a sua linguagem. A sociedade nas últimas décadas, talvez séculos, tem interpretado erradamente os processos de globalização associando-a à homogeneização. Felizmente recentemente a reflexão sobre a importância da diversidade tem imperado em diversas áreas e, neste caso específico, também na educação através das artes. A sociedade terá de ser vista simultaneamente como um todo mas também como várias partes. E a cultura terá cada vez mais esse papel de respeitar e promover a tolerância com base numa educação pluralista. Esta questão da

tolerância e do pluralismo será retomada várias vezes durante o presente trabalho, nomeadamente, aquando da responsabilidade das AV, e por consequência do educador, na educação da criança.

A cultura tem assumido assim a arte como integrada e bem participativa na sua construção. Ao nível local, nacional e global tem-se promovido as artes, neste âmbito escolar, como maior-valia de desenvolvimento das comunidades. Tendo ainda em conta o Decreto-Lei nº 6/2001, especialmente através das Competências relativas à Educação Artística, entende-se que artes são consideradas como *“elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção”* atuando na sociedade onde estão inseridas e por conseguinte influenciando o modo como se aprende, comunica e interpretam os significados do dia a dia. Também recentemente no simpósio europeu (UNESCO, 2009) *Art's Education – Culture Count's*, de preparação à *UNESCO World Conference on Arts Education*, realizada em 2010 em Seoul, logo se percebe pelo início do texto que o direito à Educação das Artes é um direito de todos e deve ser reforçado, perante o artigo 22º e 27º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Entretanto, vários outros contributos têm de ser referidos, nesta valorização, entre arte e cultura. Eisner (2002: 12) manifestou *“Through the arts we learn to see what we had not noticed, to feel what we had not felt, and to employ forms of thinking that are indigenous to the arts”*. A arte é das melhores formas para caracterizar a cultura. Donovan (2000: 86) cita a teoria de Cawelti e Goldberg sobre a importância das artes: *“The arts are the embodiment of human imagination, the record of human achievement, and the process that distinguishes us as human beings. We form human communities and cultures by making art-through songs, drama and dance, painting and sculpture, architecture and design”*. Barbosa (2000: 20) diz *“Hoje não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade dos jovens através da Arte, mas, principalmente, se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte”*.

Morin (2003: 25) explica *“Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas escritos culturalmente neles”*. Assim qualquer indivíduo está condicionado à contextualização social, histórica e cultural em que o mesmo esteja inserido. Assim falar em educação cultural induz também desenvolver o que se considera *identidade cultural*. De acordo com Arañó a *identidade cultural* forma-se, nomeadamente, por se viver num determinado local, com determinadas pessoas e com acesso às mesmas “coisas”. Arañó (2005: 40) refere *“La cultura es el vehículo mediante el cual los individuos adquieren los conceptos que han sido construídos a lo largo de los siglos. La cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales dos individuos guían su conducta”*. O autor recorre a autores como Ferdman para fundamentar a *identidade cultural* como um conjunto de significados individuais e coletivos comuns a um grupo de pessoas de determinada área. E é esta vivência que faz com que se formem semelhanças de condutas, atitudes, valores, normas diferentes de outras áreas sociais e geográficas. Nestes termos, a cultura caracterizar-se-á por um conjunto de formas simbólicas que podem ser ações, objetos, expressões variadas e processos utilizados num determinado contexto. Quanto à educação, esta tem como função integrar-se em todos estes pontos permitindo a aquisição do conhecimento.

Além de tudo isto, entende-se que a educação cultural se deva associar ao desenvolvimento local e formação para o desenvolvimento. Desta forma, e como argumentam Gómez *et al* (2007: 259), esta educação dirige-se *“para a valorização das culturas e as experiências próprias da comunidade como pontos de partida e para uma acção educativa que reconheça a existência de outros recursos e formas educativas “exteriores” à escola”*.

I.3.3.1. As artes visuais na educação cultural

No contexto da educação formal as AV assumem um papel indispensável. Aqui podem-se explorar muitas ferramentas que facilitem a aprendizagem e o acesso à cultura. O educador tem o papel de agir como mediador entre cultura e indivíduo, particularmente, em projetos que envolvam o aluno e o local tendo em conta valores, emoções e atitudes como forma de reforço individual. Todavia, como refere Raposo (2004: 10), *“Embora grande parte dos países europeus tenha já iniciado processos significativos das artes na educação formal dos jovens, a educação artística continua ainda a ter um lugar pouco significativo quer no contexto dos sistemas educativos,*

designadamente, em termos da inscrição curricular das artes, quer no campo da investigação". O presente trabalho de investigação demarca-se especificamente neste ponto, fazendo a "ponte" entre o aluno e a comunidade onde o educador é o "elemento-chave" para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

"A história tem revelado que as formas de educação pela arte são variadas, mas reflectem os valores e magnificiência de uma sociedade. Tem-se provado também que através da participação nas artes os estudantes se mostram mais envolvidos, sensíveis, concentrados nos seus objectivos, criativos e responsáveis. Promover a criatividade e permitir que floresça num espírito de autonomia e diálogo intercultural é uma das melhores formas de manter a vitalidade cultural".¹⁸

Gamboa menciona Maurice Weymbergh (Gamboa, 2004: 23) *"a dimensão educativa implica-se sobre este eixo: formação e projecção de hábitos de pensar e agir (emocionais, morais, intelectuais,...) que assegurem a acção e o domínio «eficaz e económico» do sujeito sobre o seu meio ambiente e a transferência das aprendizagens progressivamente acumuladas – a transferência conformadora de um legado cultural, social, da história"*. Na prática, quer a família quer a escola, mais do que o género ou nível socioeconómico, têm um papel muito importante na motivação e desenvolvimento da Educação Cultural. Como se poderá constatar no capítulo II, aquando do *papel da sociedade na motivação pelas artes*, todos são igualmente determinantes. Contudo, neste caso específico, debater-se-á a escola pois é o espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo, aprende normas e valores e, interage com as outras crianças. A escola é também o único espaço onde se poderia intervir, tendo como referência a problemática levantada inicialmente.

As artes, na educação, segundo Raposo (2004: 418) podem ter não só um carácter de complemento como também alternativo ao que o autor chama de *"situações desviantes, nos casos de insucesso escolar, difícil inserção, dificuldades cognitivas reconhecidas, alterações de personalidade"* em que o ensino tradicional, e respetivas disciplinas, nunca encontraram respostas adequadas. Sahasrabudhe (2005: 85) explica também que a aprendizagem através das artes deve surgir obrigatoriamente, na infância, centrada no mundo em que vive cada aluno. Inicialmente nos primeiros anos através da família, escola e os amigos; passando pela comunidade, cultura visual e património; até à adolescência com a globalização e o papel da arte. Numa primeira fase deve ser estimulada a experimentação e expressão livre da criança com o objetivo do próprio conhecimento. Numa segunda fase, entre os 9 e os 14 anos, a arte deve ser um meio para se conhecer e procurar a sociedade e cultura visual tentando interagir com a cultura. Finalmente, na adolescência, ente os 14 e 17 anos, a arte tem de ser vista como disciplina, carreira e história em que são fornecidas as bases do que é ser especialista/artista em arte.

Relacionando cultura e educação em arte, através da história, interessa voltar a mencionar, além dos filósofos, os seguintes autores: Rudolf Arnheim, Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain, e Herbert Read que impulsionaram bastante a importância da arte. Arnheim aplicou os princípios da Psicologia ao estudo da Arte detalhando o processo visual desenvolvido nos momentos criativos (observação ou produção). Também para Arnheim (1993: 90) a educação em arte devia desempenhar um local prioritário da educação e desenvolvimento humano. Nesta lógica qualquer área de conhecimento devia estar dividida em três eixos que são: filosofia (lógica, epistemologia e ética), aprendizagem visual (organização do pensamento) e aprendizagem linguística (comunicação do pensamento). Lowenfeld e Brittain (1977) na sua obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* defendem a expressão artística como imprescindível a toda e qualquer criança para que desenvolva sua aprendizagem, interaja e se exprima culturalmente nas comunidades em que se inserem,... seja feliz. Assim, falar em educação artística, com base nestes autores, quer também dizer falar em experiências sensoriais. O processo da criança (pensamento, sentimentos, percepções e reações em geral ao ambiente) é o enfoque principal destes autores para despoletar o potencial criativo existente em cada indivíduo. Finalmente Read, também muito influenciado pelo contributo de Viktor Lowenfeld, desenvolve e estimula o movimento *Educação através da Arte*. Para este autor o progresso do pensamento artístico, e respetiva percepção estética, baseiam-se numa procura através da experiência humana assente quer no produzir de formas artísticas quer em apreciar e conhecer as mesmas.

¹⁸ Oliveira (2008b: 89-90).

Por último, a educação através das AV, mais do que formar artisticamente um aluno, pretende ajuda-lo a tornar-se um cidadão educado. Donovan (2000: 17) refere “*Art education is, or should be, a basic part of education because art itself is an essential part of everyone`s life*”.

I.3.3.2. Cultura e literacia visual na educação

Apesar do tema da Cultura Visual não ter grande destaque neste trabalho considera-se que contribuí significativamente para a atualidade da Educação Cultural. A Cultura Visual é um tema de debate atual. Isto pois é considerada como um campo interdisciplinar que relaciona as AV e a Cultura Visual, abrangendo pesquisas sobre processos e sistemas visuais e educação e visualidade. A questão da Cultura Visual é ainda mais recente e levanta muitas questões no que diz respeito à literacia das AV enquanto meios que propiciem a comunicação e interpretação de significados visuais.

Falando em cultura visual, refiram-se, entre outros, os nomes de: Duncum, Freedman, Tavin, Mirzoeff e Hernández, que se têm dedicado à abordagem da cultura visual nos últimos anos. Umberto Eco (1984), a respeito da sociedade em que se vive atualmente em que o discurso é normalmente substituído pela estética da imagem, cria a designação de “cultura do espetáculo”. Para o autor, nesta o telespectador é mais atraído pelas cores, imagens, formas e movimento do que propriamente pela reflexão da cultura ou conteúdo, e é nesse sentido que se constrói um espetáculo. Assim, a cultura contemporânea vive especialmente do mundo visual, que por diversas vezes se torna indecifrável. Como argumenta Freedman (2003: xi) “*Global culture is rapidly shifting from text-based communication to image saturation*”. A cultura visual está massificadamente presente na televisão, jornais, revistas, teatros, moda, museus, mobiliário, computadores, artes plásticas, sacas de compras, internet, etc. Por essa razão deveria ser analisada, e educada, no contexto de uma cultura que se diz global e democrática.

Fernando Hernández, autor que se fundamenta essencialmente em John Dewey e tem vindo a explorar intensamente o conceito de *cultura visual*, aponta para um modelo de educação em que o educador abandone o papel de "transmissor de conteúdos" para se transformar num investigador ativo. Por sua vez, o aluno passa de recetor passivo a sujeito do processo. O autor chama ainda atenção para a importância do projeto na construção do conhecimento, fundamentando-o com base nos seus estudos sobre a Cultura Visual. Hernández ressalta também “*Neste sentido, é importante entender que não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar*” (Hernández, 2000: 180), sendo responsabilidade do educador saber onde quer chegar. Para o autor a atividade vinculada ao conhecimento artístico estimula, além da habilidade manual, os sentidos e a mente, a identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar e imaginar.

Nesta lógica da cultura visual a arte na atualidade já não se pode definir apenas pela produção artística mas também pela análise, comparação, reflexão e crítica das imagens. A todos estes fatores acresce a contextualização do lugar da arte no tempo e na cultura em que foram produzidas. Assim a *cultura visual*, com base na educação através das AV, exige refletir sobre as duas palavras que compõe este conceito.

Freedman (2003: xii, 4 e 86) a respeito da cultura visual diz que a mesma está inerentemente presente não só nas belas-artes como nas artes tribais, publicidade, filmes, artes populares, televisão e ainda *performances*, arquitetura, *design*, videojogos, brinquedos e em muitas outras formas de comunicação que nos rodeiam. Na prática a pessoa está sempre em contacto com a cultura visual “*(...) a person does not have to visit na art museum to see forms of visual culture. Each time we watch a television, walk in a hall, sit on a piece of furniture, visit a amusement park, or surf the net, we experience visual forms of representation*”. O autor alerta ainda que a livre vontade e escolha podem estar condicionadas quando não existe esta percepção “*visual culture creates, as well as reflects, personal and social freedoms, and as a result, consideration of its character and impact is critical to a democratic education. As such, how and what people come to know about art, inside and outside of institutions, is important in the formation of cultural identity, political economy and individual enrichment*”.

Hernández (1997: 167), neste contexto, refere que a escola tem a obrigação de contribuir para a reconstrução das identidades dos indivíduos relativamente às realidades que os envolvem. A escola deverá proporcionar-se um ambiente onde se gere diálogo e interação entre os vários intervenientes. Só desta forma se pode construir a identidade cultural, de cada indivíduo, assente no seu contexto envolvente.

Assim se percebe que a cultura visual pode ser extremamente manipuladora, e que as AV, como o nome indica, têm um papel central na educação cultural da população. Deste modo, as AV devem passar por um estímulo à percepção e descodificação dos códigos, presentes na cultura visual, e que direcionam a sociedade. No entanto, e como afirma Buhl (2005: 103) toda a terminologia, usada área artística, poderá estar desatualizada já que continua associada à “traditional art and/or media disciplines”. O mesmo autor diz “*Children, young people and adults all experience and construct visual phenomena in their lives as well as in the formal education system. Theories of art education therefore have to be reframed within this new context*”.

Por fim, refira-se a imagem, como referência abrangente, onde se encontram todos estes símbolos/códigos visuais.

I.3.3.3. O problema/potencial da imagem

Vive-se numa era em que o culto da imagem é cada vez maior. Tudo se converte em símbolos e códigos, presentes por exemplo na comunicação via *SMS*, *chat* e redes sociais, que tem crescimento em detrimento da palavra. Desta forma, até mesmo as relações humanas se tornaram essencialmente visuais em todos os sentidos. Paralelamente levantam-se as seguintes perguntas: Como pode a escola competir com as novas referências de imagem dadas pelo *starsystem* da música (LadyGaga, Simpsons, TokyoHotel) e da moda (Zara, Breska, Stradivarius, Xdye..), pelos media, pela tecnologia digital (*MP3*, *MP4*, IPod, Iphone, consolas de jogos) e pela internet (Hi5, facebook, twitter)? Como se pode integrar e educar com estas referências? Esta sim é uma forte reflexão que toda a Humanidade terá de fazer. Embora não sendo o centro desta investigação, estas questões estiveram sempre presentes no desenvolvimento do trabalho.

Freedman (2003: 3) alerta para o problema do discurso “*discursive relations have become increasingly visual and visual symbols are often used as a form of discourse*”. A este respeito apoia-se em Thompson, denominando três tipos de interação: cara-a-cara (diálogo de pessoas no mesmo espaço ou tempo), diálogo mediado (diálogo de pessoas mas não no mesmo espaço ou tempo, ex. carta ou telefonema) e, finalmente, o que designa de *mediated quasi-interaction* que se tornou o discurso mais usado nas sociedades atuais. Essencialmente este último trata-se de um monólogo só com um caminho de transmissão de informação quer no tempo quer no espaço. É em si um meio que não requer resposta mas que envolve uma comunicação de massas (livros, revistas, televisão, *outdoors*, artes plásticas, *internet*, etc).

Por outro lado, com o uso dos diversos meios informáticos, até a própria imagem deixa de ser natural “e personalizada” para ser muitas vezes sujeita ao *hardware* e *software* da máquina. Este é um tema essencial e que se retomará no próximo capítulo II, quando debatido o confronto entre a *manualidade* e a *tecnologia*.

Arañó (2005: 10) alerta, através deste contexto multimidiático, que as imagens, sons e gestos, associados à informática levam a supor que um analfabeto deixará de ser quem não sabe ler para ser quem não articule este discurso através de imagem. Com esta mudança de paradigma mudar-se-ão também os valores da sociedade quer a nível pessoal quer social, cultural e, no contexto desta investigação, também estéticos.

A sociedade e, nomeadamente, as novas gerações, já se submeteram às novas tecnologias que por si só são visuais. Através de computadores, telemóveis ou muitos outros gadgets eletrónicos, o indivíduo comunica virtualmente com o mundo. O próprio código de escrita tem-se alterado inclusive de palavras para símbolos (ex. contente é o mesmo que :)). Porém, será sempre, uma comunicação dominada pela linguagem informática e seus objetivos.

“Os códigos visuais aumentam todos os dias, caminhando assim para uma linguagem visual universal. Atribuo este fenómeno, não a um salto qualitativo da humanidade, mas sim à incapacidade dos governos para resolverem o problema do analfabetismo. Nos últimos vinte anos, não é preciso recuar mais, verificou-se no ensino, o aumento exagerado e descontrolado da imagem nos livros escolares. Incrementou-se simultaneamente um ensino áudio-visual, com projecção de slides, filmes, etc. A imagem,

*sem exagero, ocupa mais de 50% dos manuais escolares e em todas as aulas das diversas disciplinas a imagem está presente”.*¹⁹

A *cultura visual* e a imagem estão também associadas à sugestividade e aos múltiplos significados que vão gerando associações. A imagem não obriga a nada mas pode sugerir muitas coisas. Estas associações podem ser de ordem emocional, cognitiva e interativa na medida em que geram variados significados no observador. A semiótica é a disciplina que se dedica a estudar esta teoria que “lê” as imagens à semelhança de como se lê um texto. Aliás ambas são semelhantes e às vezes completam-se na representação gráfica. No entanto, podem incluir aspetos metafóricos e muitas outras simbologias. Um dos exemplos fulcrais onde se pode perceber a sobreposição da imagem ao texto é na publicidade. Desde finais do século passado que se tem vindo a inverter a predominância para uma maior valorização da imagem face ao texto. Assim, e apesar de não ser aqui desenvolvido, refira-se também a importância da estética associada à imagem. A estética é uma das armas da Cultura Visual que quando não dominado pode induzir, por exemplo em muitos casos, o indivíduo a comprar determinado produto sem qualquer reflexão crítica (uso, função, impacto social).

Falar em imagem e em símbolos implica também associar a literatura mesmo que aparentemente não pareça. Na medida que um texto é sempre uma forma gráfica de representar sons não pode passar despercebida, neste caso à aprendizagem. Todas as escritas começaram por símbolos, como por exemplo os hieróglifos egípcios, e que em muitos casos foram sendo simplificados ao nível formal para se tornarem num código também verbal e escrito. Atkinson²⁰, com base na lógica divisionária do signo de Saussure, escreve: “*So that the signifier consists of the visual marks whilst the signified is the visual image and together they constitute the visual sign*”. Assim na importância de uma imagem tem de se distinguir significante de significado pois, e apesar de ambos formarem o signo visual, são conceitos distintos. Baudrillard (Harvey, 1992), na sua obra *Condição pós-moderna* e a propósito das linguagens imagéticas contemporâneas, critica fortemente o simulacro da imagem que segundo o mesmo pode vir a tornar-se a realidade. A imagem atual baseia-se numa lógica fragmentada, virtual e efémera e, ao mesmo tempo que reflete os valores e conceitos sociais desta fase, anunciam novos conceitos culturais através das suas linguagens.

Assim, e retomando o tema abordado no início deste capítulo, do IS, quando uma criança partilha a sua perspectiva com os outros através de qualquer tipo de linguagem, e neste caso pelo desenho, isso é simbólico. Neste sentido, a Cultura Visual pode ser associada ao IS. Globalmente, o IS vê o ser Humano como único na natureza, justamente porque utiliza o símbolo. Para o Homem pré-histórico o desenho era dos únicos, e o mais fiável, meios de comunicação. Na infância, este é essencial pois a criança ainda não domina a linguagem falada ou escrita.

Todas as sociedades são constituídas por seres humanos que em interação, permitem interpretar e definir as ações uns dos outros e não apenas reagir às ações uns dos outros. O IS induz que as respostas não sejam dadas diretamente às ações do outro, mas sim assentes no significado que os sujeitos atribuem a tais ações. Por isso, a interação Humana é orientada pelo uso de símbolos, pela interpretação ou pela codificação de significados dados às ações dos outros. Deste modo, as AV dentro da Educação Cultural, têm um forte papel, na aquisição de competências para melhor ver, interpretar e refletir sobre o que vemos. Após adquiridas estas competências, o aluno pode controlar o que vê e o que expressa aos outros.

“No entanto não reduzo a Educação para a cultura visual à leitura crítica de imagens ou de objectos culturais visuais, parece-me que se não deva esquecer os três grandes eixos: compreensão (saber ver), análise crítica (saber interpretar) e produção (saber fazer). O saber fazer é essencial. Não o saber fazer ‘obras de arte e de design’ como artistas ou designers mas o saber detectar e resolver problemas com

¹⁹ Alves (2002: 11).

²⁰ Atkinson (2002: 17-18).

recurso a métodos, instrumentos e materiais específicos da produção visual, qualquer que ela seja gráfica, plástica, performativa, fílmica, multimidiática, etc.”²¹

Alves (2002: 11) alerta para os perigos deste domínio da imagem, até porque a sociedade passou a ouvir pouca rádio e ler jornais. Ambos foram substituídos por telejornais e filmes que “agarram” e manipulam o indivíduo. Isto, explica o autor, tornou-se um instrumento de manipulação por parte dos governantes e da indústria publicitária. Um dos principais alvos desta manipulação são as crianças que, como seria de prever, valorizarão muito mais a imagem à matéria desenvolvida pelos educadores. Estes últimos, mesmo usando a imagem e tecnologia associada, não a dominam como os profissionais da publicidade ou do *design*, e daí a discrepância de concorrência. Contudo, Eça (2004: 15) refere que a imagem não tem só aspetos negativos. “*As imagens transmitem valores, sentimentos, emoções e não podem ser reduzidas a impactos negativos na construção de identidades*”.

*“Percebemos também que o signo visual corresponde mais à maneira como a criança se expressa nesta fase, pois que seu pensamento é essencialmente povoado por imagens. Seu pensamento é plástico porque é concreto. Vemos isto claramente expresso em desenhos que nos dão uma visão simultânea dos acontecimentos, que não estão divididos linearmente no tempo. É a visão do pensamento poético. Já o signo verbal implica a capacidade de analisar e ordenar necessariamente segundo uma sequência lógico linear. Exclui a simultaneidade, instaura a linearidade”.*²²

Muitas pessoas da nossa sociedade nunca tiveram educação através das AV e muitas outras, depois da primeira adolescência, deixaram de a ter. Daí a lacuna que existe em perceber o que está por de trás da apresentação de uma imagem ou dos objetos com que se deparam no dia-a-dia. A compreensão da imagem, através das experiências visuais de cada pessoa, é essencial para percebermos a importância das AV como formação da cultura, sociedade e identidade pessoal.

*“Deste modo, podemos constatar que a Educação nas Artes Visuais se revela como um processo contínuo, com implicações no desenvolvimento cultural dos indivíduos, condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia. O território desta nova concepção de Educação Visual passa a assumir-se com uma estrutura conceptual própria, um campo de conhecimentos que permite desenvolver capacidades, destrezas e saberes próprios.”*²³

O desenho assume aqui um papel de relevo, quando associado ao símbolo, pois pode ser ainda mais direto, não sendo uma representação de símbolos mas, por si só e no conjunto, um único símbolo. Dominá-lo acaba por permitir percebê-lo.

*“O desenho enquanto modo operativo, o pensamento que o suporta e que dele resulta, vai para além da visão ou mesmo da observação, contempla a experiência de todos os outros sentidos, bem como todos os processos mentais do simbólico, do imaginário, da criatividade e do sentimento... O desenho pode conter apenas o entendimento, o pensamento e expressão individuais, como abraça a universalidade, independentemente das diferenças de tradições, costumes, credos e cultura dos povos. (...) Por todas as razões, é realmente, preocupante que, num mundo cada vez mais apoiado em imagens, o desenho não se assuma definitivamente como instrumento de grande importância na vida de todos nós”.*²⁴

²¹ Eça (2008: 6).

²² Moreira (2008: 71).

²³ Fróis (2005: 220)

²⁴ José Emídio (Universidade do Porto, 2001: 60).

E é com base na importância da AV, e seu reconhecimento, que de seguida se pretende fazer uma sucinta explicação histórica e evolutiva. Através das AV desenvolver-se-á também o currículo, especialmente do caso português, para permitir o desenvolvimento dos conceitos condutores desta investigação nos capítulos seguintes.

I.4 O sistema educativo em Portugal

Pegando na definição da Constituição Portuguesa, presente na *Lei de Bases do Sistema Educativo N.º 46/86* (Assembleia da República, 1986: cap. I, art.1º), “*o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*”. Este é um documento essencial para ajudar a entender esta *organização*. O mesmo explica a organização do sistema educativo e diz-nos que todos os Portugueses têm direito a este sistema através de uma educação e cultura que sejam harmoniosas, livres, responsáveis, autónomas, humanas, pluralistas e sociais. Nesta linha refira-se o Artigo 4.º do CAPÍTULO II que diz que a educação está organizada em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. Este trabalho “prende-se” com a educação escolar. O documento permite assim perceber quais são as exigências, objetivos e organização específica de cada tipo de ensino (básico, secundário e superior). Foi com base nele que se deu seguimento ao desenvolvimento dos primeiros Planos Curriculares que viriam a ser implementados.

A Reforma do sistema educativo do Ministro Roberto Carneiro, *Decreto-lei n.º 286/89* (Assembleia da República, 1989b) vem, como o nome indica, reformular e estabelecer concretamente o Sistema Educativo, iniciado no documento decreto acima referido. Esta reforma implementou-se em 1991, e deveu-se principalmente à integração de Portugal na Comunidade Europeia. E nesse sentido, foi uma tentativa de aproximação dos países. No documento, entre as várias alterações, interessa salientar que são organizadas as várias componentes curriculares, das quais se destaca a artística, em várias dimensões e numa lógica integradora. Ao nível da Organização Curricular são aprovados todos os planos curriculares de todos os anos do Ensino Básico e Secundário referindo, entre outros aspetos, as áreas, disciplinas, carga horária e a avaliação que deverá ser numa lógica de qualidade onde se privilegia a autoconfiança e os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.

No que diz respeito às AV, no Ensino Básico iniciam-se pelo 1º ciclo com a introdução da ExP mas sem carga horária legislada; no 2º ciclo pela disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) com 5 horas, a desdobrar a turma com Educação Musical; e, no 3º ciclo com 3 horas semanais. Já quanto ao Ensino Secundário é dada uma distribuição de horas fixas para a *formação geral, formação específica e formação técnica*. No entanto, e no que respeita a este trabalho de investigação, aborde-se agora a *formação específica* a que correspondem as disciplinas de História da Arte, Desenho e Geometria Descritiva (Arquitetura), Desenho e Geometria Descritiva (Engenharia), Teoria do Design e Introdução ao Estudo dos Materiais. Porém, o que de mais recente trás este documento, é o facto de se passar a dar um enfoque principal no aluno e não no educador. Prova disso são a designação de *conteúdos* que passam a *áreas de exploração*.

Entretanto, e através do *Decreto-Lei n.º 43/89* (Assembleia da República, 1989b) é também regulamentada a *autonomia da escola* para que se possa dar uma inversão à gestão demasiado centralizada que se vivia até este período. O objetivo foi transferir os poderes de decisão para os *planos regional e local*, responsabilizando os vários intervenientes na vida escolar, nomeadamente a partir do 2º ciclo do Ensino Básico. No contexto deste documento, e pegando no artigo 2 do capítulo I, “*entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo*”. Ou seja, tendo por base a legislação do Currículo Nacional, a escola é livre para fazer a gestão e organização própria a quase todos os níveis. No entanto, só nestes últimos anos se têm vindo a desenvolver ações práticas que permitam esta “suposta” autonomia.

Com a *Gestão Flexível do Currículo* (Ministério da Educação – departamento de Educação Básica, 1998), implementada no ano 2000, as AV deixam de ser obrigatórias no 9º ano e, por outro lado, são inseridas as áreas não curriculares (Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado). Neste contexto, e na sequência do documento anterior, surgem também as *Competências Essenciais* (Ministério da Educação – departamento de

Educação Básica, 2001b) referindo as competências artísticas que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais do currículo. Neste documento é aconselhado que estas competências se baseiem em experiências de aprendizagem onde a identidade pessoal e social do aluno seja um fator essencial para o seu desenvolvimento. Também aqui é introduzido o método de resolução de problemas.

A partir do *Decreto-Lei n.º 6/2001* (Assembleia da República, 2001), passados 10 anos da reforma de Roberto Carneiro, estabelece-se a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Ministério da Educação – departamento de Educação Básica, 2001c) que ainda hoje se encontra em vigor. Este documento vem fixar os princípios orientadores da *Organização e Gestão Curricular* bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Globalmente, este passa a ser visto como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso no Ensino Básico.

I.4.1 A educação artística, e as artes visuais, no ensino básico

De acordo com o capítulo II da *Lei de Bases do Sistema Educativo N.º 46/86* (acima referida), secção II e subsecção I, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos. As crianças podem iniciar o Ensino Básico, no 1º ano do 1º ciclo, assim que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. Desde esse momento está legislado que a educação artística, e neste caso as AV, deverão estar presentes durante todo o percurso escolar.

*“Nunca, como no século XX, foi possível tornar tão a sério a expressão livre da criança e, nesse âmbito, a Educação Artística assume hoje uma importância preponderante nos programas escolares dos diversos graus de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior”*²⁵.

Em Portugal a educação artística, no Ensino Básico, organiza-se por quatro grandes áreas artísticas, com duração de nove anos: ExP e EV; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; e Expressão Físico-Motora/Dança. Estas quatro áreas disciplinares são desenvolvidas ao longo de todo o ensino básico que engloba 1º, 2º e 3º ciclo. No que diz respeito às AV temos de destacar a ExP no 1º ciclo, a Educação Visual Tecnológica no 2º ciclo e a EV no 3º ciclo (ver tabela 1, presente na introdução).

Atualmente, e com o reajustamento do programa de AV (Ministério da Educação – departamento de Educação Básica, 2001c), o currículo passou a ter a primeira estrutura coerente de progressão no ensino. Este reajustamento introduziu uma nova filosofia curricular direcionada para a educação estética e das AV. Esta filosofia deu origem a novas diretrizes presentes no documento, competências essenciais e que apresenta igualmente 3 eixos fundamentais. Dois deles, ao nível mental: *fruição/contemplação* e *reflexão/interpretação* e um, ao nível operativo: *produção/criação*. Ou seja, *saber ver*, *saber pensar* e *saber fazer* respetivamente. No currículo das AV, do ensino básico, pode distinguir-se três áreas dominantes: o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e as tecnologias da imagem. O desenho, como atitude expressiva, é provavelmente o mais importante permitindo diferentes *modos de ver, sentir e ser*. As explorações plásticas subdividem-se em bidimensionais e tridimensionais. Quanto às explorações bidimensionais devem utilizar-se técnicas e materiais como a aguarela, o guache ou a colagem. Já no que diz respeito à exploração tridimensional a escultura encontra-se como técnica essencial sendo trabalhada através de barro, plasticina e outros. Especificando por ciclo, do ensino básico, pode salientar-se o seguinte do currículo:

1º ciclo. O docente da classe, em regime de monodocência, deve trabalhar as quatro áreas artísticas (ExP, música, expressão dramática/teatro e expressão físico-motora/dança) e/ou mesmo requisitar a cooperação de um educador da área a desenvolver. No âmbito das AV, no 1º ciclo, pretende-se que o aluno através da manipulação e

²⁵ Rodrigues (2002: 10).

experiência com os materiais, formas e cores (nível sensorial) exteriorize o seu mundo interior de uma forma pessoal. Neste ciclo valoriza-se, especialmente, o prazer vivenciado pela criança, nas suas representações expressivas, ao nível gráfico e plástico e ainda o contacto com a natureza, meios artísticos (exposições) e diferentes culturas.

Na disciplina de *ExP*, representante das AV no 1º ciclo, o currículo valoriza a abordagem à modelação e escultura (volume); desenho/pintura (organização de superfícies) bem como o recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem, costura, fotografia, transparências, meios audiovisuais, “cartazes” (técnicas expressivas diversificadas). Aqui o educador deve ser um observador e não interferir com a exploração/criação da criança pois é uma idade em que, apesar da sua livre e desinibida expressão, a criança é bastante influenciável. Este último ponto é de extrema importância dado que será debatido durante todo o trabalho de investigação aqui presente.

2º ciclo. Ao nível da educação artística este ciclo converge na Educação Musical e Educação Visual Tecnológica que é a disciplina que nos interessa destacar. Como o nome indica, dá-se uma associação com a Tecnologia sendo uma disciplina onde lecionam dois educadores em par pedagógico. Esta disciplina pretende ser o elo de ligação das AV no ensino básico e por isso privilegia não só o aspeto expressivo e experimental, característico do 1º ciclo, como também já algumas questões estéticas essenciais ao 3º ciclo. Pretende-se que EVT privilegie quer o trabalho manual, quer intelectual, relacionando o fazer com o pensar já com preocupações estéticas e simultaneamente tecnológicas. Neste ciclo, e ao contrário do anterior, a carga horária referenciada é obrigatória.

3º ciclo. Este ciclo encerra o ensino básico e dá-se com a disciplina de EV, obrigatória no 7º e 8º ano e opcional no 9º com outra área artística (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança) de acordo com a oferta de escola.

Tabela 2. Relação do Programa de AV do 3º Ciclo com o Currículo. Adaptado de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Direção-Geral de Formação Vocacional (2005)

Relação do Programa de Artes Visuais (3º Ciclo) com o Currículo		
Competências Gerais do 3º Ciclo	Educação Visual	
	Competências Específicas	Dimensões
(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.	• Apropriação das linguagens elementares das artes.	FRUIÇÃO-CONTEMPLAÇÃO
(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.		
(3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.	• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.	PRODUÇÃO-CRIAÇÃO
(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.		
(5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.	• Desenvolvimento da criatividade.	REFLEXÃO-INTERPRETAÇÃO
(6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.		
(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.	• Compreensão das artes no contexto.	
(8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.		
(9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.		
(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e de qualidade de vida.		

As “áreas de exploração” da disciplina de EV podem ser a Banda Desenhada, Fotografia/Vídeo, Gravura/Impressão, Escultura, Pintura e Desenho mas novamente com predomínio às últimas três. Todavia, destas

destaca-se ainda o Desenho como “essencial na estruturação do pensamento visual”. Quanto à implementação da Banda Desenhada, Fotografia/Vídeo, Gravura e Impressão sugere-se que sejam geridas tendo em conta o tempo e equipamento da escola bem como os projetos educativos.

Mais recente destacam-se as *metas de aprendizagem*: intermédias e finais (Ministério da Educação – Currículo Nacional: Metas do Ensino Básico – 3º Ciclo / Educação Visual, s/d), assentes em quatro eixos interligados: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação, Desenvolvimento da Criatividade, Apropriação das Linguagens Elementares das Artes e, Compreensão das Artes no Contexto. Cada um com seus respetivos subdomínios e nas três dimensões (fruição/contemplação; produção/criação e reflexão/interpretação), já anteriormente mencionadas, e que dão origem às Competências Essenciais.

Por último, e tendo como ponto de partida o documento *Art's Education Standard Course of Study* (Department of Public Instruction, 2000), que regulamenta o currículo de educação artística na Carolina do Norte, pretende fazer-se um breve termo de comparação deste estado com Portugal. Esta comparação justifica-se pois a Carolina do Norte é um estado muito semelhante a Portugal, tendo aproximadamente a mesma área, população, geografia e clima.

Relativamente ao currículo, que à primeira vista parece extenso, pode dizer-se que este tem muitas semelhanças com o nosso mas com a vantagem de estar mais estruturado e perceptível. No entanto, a grande diferença parece estar na estruturação de todos os ciclos onde há muito tempo já se inclui o Jardim de Infância. Além disso a distinção do nível é feita pela idade média e não pelo ano escolar e a designação da disciplina é sempre a mesma durante todos os níveis. Na Carolina do Norte são também quatro áreas artísticas (Dança, Música, Teatro e as Artes Visuais) e que devem funcionar numa lógica sequencial baseada no estudo, prática e reflexão. Também durante o curso, e ao longo de cada currículo de Artes, se privilegia a comunicação, leitura, escrita e matemática de forma interdisciplinar. Contudo, aqui é enaltecido a importância da articulação entre todas as disciplinas artísticas e interdisciplinaridade com as restantes. Para cada idade são definidas 8 metas (goals) com os seus respetivos objetivos o que em Portugal corresponde efetivamente às *Metas de Aprendizagem*.

Ressalte-se os seguintes pontos que se consideram interessantes salientar, no currículo da Carolina do Norte, que são: os conhecimentos devem ser interdisciplinares e de preferência com aplicação fora da escola; as artes devem ser uma forma de sustentação do interesse escolar; as artes devem permitir a descoberta pessoal de cada aluno e o que poderá dar à sociedade; motivação para a criatividade, como método, e com um sentido crítico no pensamento de forma a identificar problemas, explorar soluções originais e apresentar resultados; as competências a desenvolver são transversais a todos os níveis dando enfoque ao pensamento crítico/criativo; as artes andam a par com o *design* como processo de resolução de problemas; estímulo para reflexão de opiniões sobre o trabalho próprio e dos outros. Ou seja, estas orientações parecem ser, sem dúvida, distintas do Currículo Português pois assumem a posição/relevância que a sociedade está a depositar nas artes.

1.4.2 A educação artística, e as artes visuais, ensino secundário

Após o aluno completar, com aproveitamento, o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo, do 1º ao 9º ano) pode prosseguir para o Ensino Secundário. Cada curso, do ensino secundário, é de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos) podendo ser organizado com orientação para a vida ativa ou prosseguimento de estudos. Com a recente *Lei n.º 85/2009* (Assembleia da República, 2009) este nível de ensino, bem como o pré-escolar, passará em breve a ser de regime de escolaridade obrigatória. Neste nível, e ao contrário do Ensino Básico, cada educador é normalmente responsável por uma só disciplina.

O *Decreto-Lei n.º 74/2004* (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2004) *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*. Este documento introduziu a importância da flexibilidade, diversidade e mobilidade entre os cursos de forma a responder às mudanças da sociedade. Para isso defende a autonomia das escolas. O objetivo era, por um lado, combater o insucesso e abandono escolar e, por outro lado, aumentar a qualidade de aprendizagens que facilitasse a aprendizagem ao longo da vida. “*De entre as medidas inovadoras, destaca-se a diversificação da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a*

natureza dos cursos de ensino secundário, procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País.” Neste sentido, e ao nível das AV, são propostos cursos artísticos especializados, em diversas áreas artísticas direcionados para o prosseguimento de estudos ou inserção no mercado de trabalho. Desta diversificação distinguimos os cursos científico-humanísticos (prosseguimento de estudos), tecnológicos, artísticos especializados (ex. no ensino público existem apenas a António Arroio, em Lisboa, e a Soares dos Reis, no Porto) e profissionais podendo também estar incluídos, como nos diz a *Lei nº 85/2009*, no Ensino Recorrente (conciliação dos estudos com uma atividade profissional) ou nos CEF - Cursos de Educação e Formação (oferta diferenciada que permita o cumprimento da escolaridade obrigatória). Também as TIC passam a ser integradas e dá-se uma nova reorganização e distribuição das cargas horárias. Simultaneamente a maior parte das escolas profissionais que anteriormente eram independentes, com os “cortes” nos subsídios europeus, passam a estar integradas nas escolas secundárias.

Relativamente à *Organização e Gestão do Currículo* chama-se atenção para o artigo 5º, oferta formativa, que é determinante para os cursos de AV pois abordam também os cursos artísticos especializados. Entretanto, dos reajustes realizados ao currículo dos quais se destaca o *Decreto-Lei n.º 272/2007* (Assembleia da República, 2007) em que se deu um reforço da carga horária de várias disciplinas das quais se destaca as de caráter oficial do curso de AV, nomeadamente, à disciplina de Desenho e Oficina de Artes para se valorizar “a parte prática e experimental”.

I.4.3 O currículo no 1º ciclo do ensino básico

Retomando o 1º ciclo, e apesar do currículo não ser um elemento chave na compreensão desta investigação acaba também por influenciá-la. Segundo António Moreira (2007: 19) “*O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos actuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.*” Neste âmbito, serão apenas mencionados alguns aspetos que se consideram determinantes ao desenvolvimento do raciocínio inerente. Assim destaca-se o 1º ciclo, tendo como referência o ano 2006, altura em que se iniciou o estudo.

Raposo (2004: 426) diz “*Toda a educação só faz sentido se contribuir para o processo de construção da pessoa, visando fins inteligentes e usando meios inteligentes, o que compromete uma educação artística e justifica a sua integração curricular.*”

“(…) entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo; O currículo nacional concretiza-se em planos de estudo elaborados com base nas matrizes curriculares anexas ao presente diploma, do qual fazem parte integrante; As aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares; As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projecto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo.”²⁶

De uma forma global o currículo é ainda um conceito pouco definido e acordado entre a comunidade escolar. No entanto pode ser considerado, entre os educadores, como um conjunto de experiências pelos quais os alunos devem passar ou ainda como o processo que caracteriza as interações entre a escola, educadores e os alunos. Se for feita uma análise histórica do currículo percebe-se que este foi tendo diferentes ideais (catequizar, ornamentar, diferenciar classes, suportar a indústria, etc.). Ou seja sempre teve interesses (religiosos, sociais ou políticos) que foram sendo adequados a esses ideais. Cada educador contribuiu, e continua a contribuir (consciente ou inconscientemente) nessas ideologias.

²⁶ Assembleia da República (2004: art.2º).

Vários autores, inclusive da área da educação através das AV, desenvolveram opiniões acerca da existência de um currículo. Para Donovan (2000: 33), a respeito da pertinência do currículo, expõe *“To be effective, a curriculum for art education must draw from the sociocultural milieu in which students and teachers live and work. The diverse environment includes elements that are familial, cultural, social, economic, linguistic and racial”*. Já Barbosa (2009: s/p) a respeito da existência de um currículo nacional manifesta-se contra. E como justificção dá os exemplos do Canadá, que sempre se recusou a ter, bem como os de Inglaterra e Espanha, onde piorou a educação depois da sua adoção. Como opção o currículo só funcionaria efetivamente *“Se isso fosse debatido em cada Estado, em cada município e depois em cada escola”*.

“The new perspective on art education involves na understanding of the curriculum as conceptual space in which students develop their ideas with the aid of teachers who do not act merely as guides, but as critical partners. Curriculum is newly becoming understood as a form of meditation between and among students, teachers, and a wide range of texts and images from inside and outside of school”.²⁷

O currículo como um processo interativo pode ser analisado a vários níveis relacionáveis dos quais se distinguem: o proposto pelo Governo; os programas, manuais e diversos documentos legais; o desenvolvido nas escolas, pelo educador ou grupo disciplinar; o implementado pelo educador na sala de aula; a representação do que os alunos aprenderam; o que é avaliado. Todos eles podem tomar rumos muito diferentes. Este trabalho pretende focar-se, sobretudo, nos níveis dos documentos legais e do que o educador desenvolve/implementa pois se considera que aqui estão os fatores de grande diferença.

O *Plano Curricular Português* é um documento que está inserido na *Organização Curricular e Programas*. Este Plano visa particularmente orientar o programa de cada disciplina bem como a respetiva carga horária semanal em Portugal. Assim o *Currículo Nacional do Ensino Básico* é o documento que regula as competências essenciais, nas várias disciplinas, que um aluno deverá adquirir durante cada ciclo e ano do Ensino Básico em Portugal. É através da *Organização Curricular* (Ministério da Educação – DGBES, 1991) que cada educador desenvolve o Programa da sua disciplina. É com base nas anteriores *Organizações Curriculares*, mencionadas nas secções anteriores, que uma reforma significativa foi implementada na mais recente versão com vista a impedir o habitual uso exclusivo das AV como função ilustrativa de outras áreas do referido currículo. Nesta reforma (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001b), *Competências Essenciais* (anexo 1: *EducacaoArtistica_C.Essenciais*), em 2001, incentivada pelo *Departamento de Educação Básica* do Ministério da Educação, nota-se uma clara melhoria do capítulo dedicado às Competências das AV. O respeito social e humano, do papel da arte, é também muito importante referindo-se que esta não deve ser isolada da vida comunitária já que a complementa. Este é um ponto essencial que se desenvolverá no capítulo VI, aquando do projeto inserido na comunidade e cultura local. Também a aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico devem ser eleitas como vertentes determinantes ao entendimento dos valores culturais. Tudo isto se deverá realizar sempre que possível no universo envolvente. Aliás, é de certa forma sugerido, aos educadores, que tentem implementar dinâmicas pedagógicas de acordo com a realidade da comunidade em que se inserem. Aliás está bem explícito no documento que o programa não tem de ser rigorosamente seguido mas deve ser adaptado à comunidade em que se enquadra, de preferência com uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

*“Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa.”*²⁸

²⁷ Freedman (2003: 8).

²⁸ Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2001b:155).

O *Currículo Nacional* aconselha ainda a adoção de metodologias que contemplem diversas formas de trabalho, baseadas em atividades diversificadas como exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, recolha de objetos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de *atelier*, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições. É também sugerido que a concretização dos trabalhos contemple diferentes meios de expressão e apela-se para a necessidade do uso de novas e diversificadas abordagens pedagógicas nas áreas do desenho, explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais bem como uma especial ênfase às tecnologias da imagem.

No caso do 1º ciclo, e ao contrário do que acontece para os 2º e 3º ciclos, existe apenas uma carga horária global para as várias áreas disciplinares. Esta que deve ser gerida pelo educador como este achar mais conveniente (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2004: 19). Assim um educador do 1º ciclo tem vinte e seis horas semanais (ver anexo 2: *plano curricular_1ciclo*) sendo que uma delas pode ser destinada a uma disciplina facultativa, a decidir pela escola. Deste modo, o educador terá de distribuir as vinte e cinco horas restantes pelas áreas curriculares disciplinares obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressões Físico Motoras, e ainda pelas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. No entanto, refira-se que infelizmente todos estes documentos focam a necessidade de valorização e prevalência do ensino das ciências designadamente para a Matemática e Língua Portuguesa.

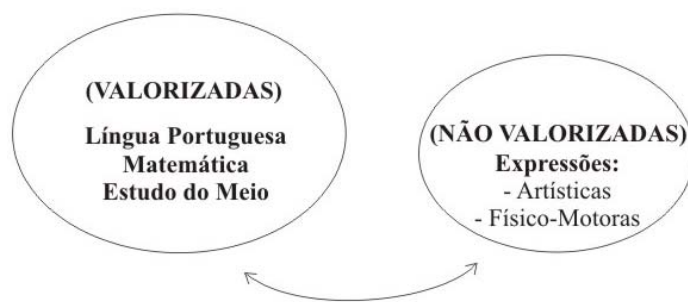


Figura 1. Valorização generalizada das áreas curriculares disciplinares pelo educador do 1º ciclo.

Com isto não se quer dizer que as ciências não sejam importantes. São-no com certeza mas devem ser coordenadas com as outras áreas de saber. Contudo, provavelmente, nunca a arte foi considerada, pela sociedade, tão perto da ciência como na atualidade.

*“A arte e a ciência dos nossos dias têm algumas origens comuns. São ambas filhas da experiência e do livre pensamento. O próximo século encontrará certamente na arte e na ciência duas das contribuições mais válidas para a civilização. (...) ambas (cada uma a seu modo, e às vezes sem o saberem, de modo análogo) ajudam a modificar a consciência humana, através de um simples exercício da liberdade de pensamento e da difusão da experiência.”*²⁹

Conclui-se assim que o educador tem autonomia completa para sobre ou subvalorizar uma disciplina. Infelizmente a área das expressões será sempre das mais prejudicadas dado que no currículo, desde o mais alto nível (governo) à distribuição letiva pela escola e educadores, é sempre considerada como menos importante à criança.

²⁹ Gonçalves (2000: 17).

I.5 A expressão plástica, através da educação em AV, em Portugal

Pegando na origem do termo ExP pode perceber-se desde já que o mesmo, inclusive nos dicionários, corresponde à manifestação de um sentimento e é esse significado que se pretenderá também desenvolver. No entanto, cabe neste capítulo iniciar o desenvolvimento pelo termo legislado de AV onde a anterior se insere.

Sendo diacrónicos, no que diz respeito às AV, o conceito foi-se modificando bastante, nomeadamente, no século passado e de acordo com a evolução e necessidades da sociedade. No princípio do século passado fazia-se uma forte distinção entre as belas-artes (pintura, escultura, arquitetura) e as artes decorativas (fotografia, gravura, marcenaria, joalheria, etc.), também denominadas de *artes maiores* e *artes menores* respetivamente, e que se vivia também na educação. Hoje em dia essa distinção deixou de fazer sentido.

Na educação, como pudemos constatar no anterior subcapítulo, o currículo sempre foi visto como o que um Estado entende necessário, *ao mais alto nível*, aprender enquanto os programas são a materialização desse currículo. O currículo foi também variando conforme as necessidades/mudanças políticas, sociais, económicas dos Estados. Tendo como referência a investigação de Amaral (2005: 419-430) sintetizam-se aqui alguns momentos importantes, do desenvolvimento do desenho em Portugal, entre o século XVIII e a revolução de 1974:

- 1º. Na governação de Marquês de Pombal, através do seu intendente Pina Manique, a partir de meados do séc. XVIII.
- 2º. Colégio dos Nobres e na Casa Pia.
- 3º. Programas de estudos de Desenho nas Academias Reais da Marinha de Lisboa e Porto, onde o seu ensino já anteriormente era realizado de forma organizada e planificada, na passagem entre o século XVIII e XIX.
- 4º. Início de aulas de Desenho no Hospital de Santo António do Porto, com um discurso de Vieira Portuense, em 1802.
- 5º. Desenho entendido como ciência «exata», e integrado na disciplina de Matemática, na reforma do ensino de Passos Manuel, decretada em 1836.
- 6º. Academias de Belas Artes em Lisboa e no Porto em 1844.
- 7º. Em 1860 Desenho torna-se uma disciplina autónoma e é integrada nos planos de estudos do ensino liceal dividido em duas categorias: artístico e industrial.
- 8º. A Revolução Industrial permitiu o auge do reconhecimento do desenho e que exigiu a organização da disciplina. Assim surgiram em 1884 as escolas industriais.

Para se entender a educação em Portugal tem de se perceber os vários acontecimentos que se deram na Europa e que sempre a influenciaram bastante. Sem dúvida Inglaterra ao introduzir o desenho (mesmo que na sua vertente mais técnica “desenho linear”), pois vivia-se a industrialização e era necessário que cada pessoa tivesse bases para ler e representar o mesmo, permitiu estimular a sua adoção por quase toda a Europa. Todavia, esta conceção foi tendo evoluções conforme *as modas*.

Porém, a escola em Portugal, até à Revolução do 25 de Abril, continuou a viver de um sistema elitista em que só uma pequena parte da população tinha ensino que englobasse AV, na altura, também designado de *desenho*. O desenho estava assim presente, após o ensino primário, no liceu ou a escola técnica onde poucas pessoas tinham acesso. Antes, apenas as escolas técnicas (poucas no país), para quem não seguia o liceu, tinham o *desenho* no seu currículo pois direcionavam os seus estudantes para profissões qualificadas. Esta foi durante anos a única designação para a educação através das AV.

Com a mudança do paradigma da *industrialização* para a *informação*, o *desenho*, dá lugar às AV como algo mais abrangente e que engloba a componente artística/estética. Surgem dois movimentos importantes: *Education through Art* (Educação pela Arte) e *Arts Education* (Educação para as Artes). Também a partir destes a introdução das artes (visuais, teatro, música e dança) no currículo tornou-se uma tendência global na educação. De ambas destaca-se, no âmbito das AV, a *Education through Art* promovida, entre outros, por Herbert Read em 1943 mas que só viria a ser publicado em português em 1982. Daí se considera o bastante atraso com que as modificações se deram em Portugal. Com Read, associado à arte infantil e valor da paz e sociedade, deu-se

efetivamente uma reforma mundial na educação das artes. No entanto autores, como Eliot Eisner, Laura Chapman e os portugueses Rocha de Sousa e Betâmio de Almeida, foram desenvolvendo esta temática, entre 1960 e 1980, facilitando a evolução da didática de AV em Portugal.

Dois documentos essenciais da UNESCO entende-se que possam também ajudar no entendimento do desenvolvimento da educação em geral e também, neste caso, das AV. O primeiro é a *DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA* e o segundo a *DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA*.

Na Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 1959, destaca-se o 7º princípio ao explicar que *A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la-á, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.*

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância é aprovada pela Conferência Geral da Unesco, em 1995, e no ponto 3 - as dimensões sociais, podemos ler que *A promoção da tolerância e a aprendizagem da abertura do espírito, da escuta mútua e da solidariedade devem se realizar nas escolas e nas universidades, por meio da educação não formal, nos lares e nos locais de trabalho. (...) A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros. (...) A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e a exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autónomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.*

Também a reunião do Conselho Europeu em Lisboa no ano 2000, e designada por *Estratégia de Lisboa*, vem reforçar o aluno no centro de toda a aprendizagem e, no ponto 25º, *que os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego.*

Tendo por referência Fróis (2000:205), até à Revolução de 1974, Portugal viveu um período que em nada acompanhou os outros países no que diz respeito à exploração destas áreas. No entanto, houve algumas contribuições interessantes no panorama nacional, das quais se destacam: António Aurélio da Costa Ferreira através do ensaio *Arte na Escola (1916)*, Palyart Pinto Ferreira com o *Ensino do Desenho na Escola Primária (1916)* e Pinto Ferreira a partir das *Instruções sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Todos tiveram em comum que valorizaram o desenho na interação com as outras disciplinas do Ensino Primário). Posteriormente, a partir dos anos sessenta, Betâmio de Almeida investiga e escreve sobre a Educação Estético-Visual no Ensino Escolar. Simultaneamente Rui Grácio e João dos Santos debatem-se com a Formação Estética e a Educação Artística em relação com o Ensino Escolar. Para João dos Santos, a Educação pela Arte, passa a ser valorizada pela exteriorização das emoções, sentimentos e a sublimação dos instintos. A partir de 1965 Arquimedes da Silva Santos debruça-se sobre a Psicopedagogia da Expressão Artística. Para finalizar, Fróis dá ainda enfoque a Madalena Perdigão que realizou, assinaladamente pelo Ministério da Educação, alguns escritos relacionados com a temática e de bastante importância.

Com a Revolução de 1974, acabam-se as escolas técnicas e passam a escolas secundárias, generalizando-se a *educação igual para todos*. E é nesta altura que se altera o currículo bem como as disciplinas. *Desenho* que passa especificamente a *EV (5º e 6º ano do Ensino Preparatório e 7º e 8º ano do Ensino Unificado)* à exceção do 9º ano onde ainda se manteve até 1991 juntamente com as opções de Arte e Design. Todavia, e desde 1975 cada governo, durante aproximadamente doze anos, tomou medidas individuais, desarticuladas e, muitas vezes em contradição com as anteriores, relativamente ao rumo das AV na escola. No entanto, refira-se, que em 1978, foi produzido um documento do Ministério que propunha já a reestruturação do Ensino Artístico focado nos conceitos de *Educação pela Arte* e a *Educação para a Arte* mas que só depois viria a ser utilizada a quando da *Lei de Bases N.º 46/86*.

É apenas com a *Lei de Bases do Sistema Educativo N.º 46/86* de 14 de outubro que se estabelece uma Organização regulamentada. Este documento explica a organização do sistema educativo e, pela primeira vez, diz que todos os portugueses têm direito a este sistema educativo. O Artigo 2.º declara:

“(...) todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República e sobretudo que no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; (...) O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (...) A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

O documento permitiu uma convergência de Projetos Lei de diferentes partidos políticos onde foi dada uma nova força à arte na educação, valorizando as áreas artísticas e incluindo-a nos currículos escolares. Assim em 1992 (Ministério da Educação, 1992), com a implementação despoletada pelo ministro Roberto Carneiro, instituiu-se o Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) que vigora até aos dias de hoje. Como designações, na educação através das AV, passou-se a ter ExP no 1º ciclo (1º ao 4º ano), Educação Visual e Tecnológica no 2º Ciclo (5º e 6º ano), e EV no 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano). Com esta reforma introduzem-se, além das finalidades e conteúdos, o conceito de áreas de exploração (desenho, fotografia/vídeo, banda desenhada, pintura, escultura, gravura, etc.). Ou seja, as técnicas deixam de ser conteúdos para serem áreas de exploração focando a importância no aluno e não, como anteriormente, no educador.

Contudo, e apesar de vigorar ainda esse Currículo Nacional de 1991, em 2001 seguindo uma tendência internacional foi lançada a *Gestão Flexível do Currículo* que faz alguns ajustes como o caso da disciplina de EV que passou a ser opcional com Educação Tecnológica, Música, Dança, Teatro ou outra disciplina colocada à disposição pela escola e ainda a introdução de áreas não curriculares (Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado).

Também neste mesmo ano são divulgadas as *Competências Essenciais* no Currículo Nacional do Ensino Básico em AV. Neste documento é referido que as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento das competências gerais do currículo bem como da importância da experiência/identidade individual e social. Esta última deverá ser assente nos *meios de ExP, desenho, invenção, observações, construção de formas e síntese da informação*. A este respeito refira-se John Dewey com o currículo centrado no aluno e com a introdução do método de resolução de problemas. Das competências destacam-se as *dimensões* das competências específicas: *fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação* que essencialmente substituem as anteriores *aprender a ver, aprender a fazer e aprender a ser*.

Recentemente, no final de 2010, foram publicadas as *metas de aprendizagem* que se dividem em 2 tipos: *intermédias e finais* mas que não são de carácter obrigatório, sendo apenas referenciais.

Na prática, e desde a reforma do ministro Roberto Carneiro, tudo tem sido feito no currículo com o intuito de integrar Portugal na União Europeia. E é neste conceito de integração e acompanhamento europeu que se entende as AV como promotoras de uma produção artística (através de técnicas e meios de expressão visuais diversificados) assente no conhecimento visual (procurar, selecionar, recolher e organizar informações), apreciação estética (conhecer, analisar e interpretar as obras de arte e do património) e com base na linguagem visual (resolver problemas de comunicação e composição visual) própria de cada aluno. No entanto, e além do atraso constante que Portugal tem relativamente ao resto da Europa, na educação acresce ainda uma tendência para uma prática que em nada vai de encontro com muitos dos contributos, anteriormente mencionados. A

realidade da escola portuguesa, no que respeita à valorização das artes através do sistema educativo, comunidade escolar e sociedade em geral, continua baseada na “norma”. Como Dalila Rodrigues (Rodrigues, 2002: 14) afirma, “*Infelizmente, ainda há muitas escolas que persistem na adopção de modelos retrógrados, baseados quase única e exclusivamente na reprodução ou cópia, mais ou menos fiel e passiva, segundo regras e formalismos academizantes que não deixam grande margem à expressão livre.*”

I.5.1 ExP e o desenvolvimento da criança

Neste ponto pretende-se desenvolver a ExP sobretudo pelo processo artístico onde se inclui o desenho como ferramenta imprescindível. Para tal importa começar por expor os três famosos eixos (*Educação pela Arte, Educação para a Arte e Arte na Educação*). Estes rapidamente foram adotados não só pela sua base teórica mas, também, contextualizados no seu aspeto metodológico e didático. Eles sintetizam e, são uma reação à anterior prática pedagógica excessivamente verbalizada, comportamentalista e redutora. Desenvolve-se então, a partir destes eixos, uma nova perceção da *Escola Activa*.

Como em todas as outras áreas o saber é importante, também a arte é um meio de aprendizagem e conhecimento. No entanto, não se restringe apenas a isso.

“(…) la argumentación a favor de las artes ya no gira sobre si las artes son cognitivas o no. La cuestión pasa a ser, qué capacidades cognitivas proporcionan las artes que otras materias no pueden proporcionar, o no lo hacen tan bien como las artes? En concreto, qué capacidades especiales aportan las artes visuales a la cognición en su conjunto?”

Leitão (citado em Bezelga e Pereira, 2008: s/p), referindo-se à aprendizagem através do drama, diz: “*a educação pela arte é, certamente, um dos mais importantes veículos de criação de espaços de desenvolvimento (pessoal, emocional e social) e de criatividade das crianças pelos sentimentos que proporciona*”. Porém, o autor frisa que é essencial estimular a inteligência intuitiva e criativa da criança para que esta seja também reconhecida pela comunidade envolvente.

Através destes eixos os alunos participam não só na edificação do conhecimento como também no projeto da sua própria personalidade social. Assim, a educação através da arte forma-se como a entendemos hoje, devendo ajudar a criança a desenvolver a sua individualidade através da livre expressão da sua imaginação, criatividade, espontaneidade e não tendo em conta os parâmetros do adulto.

“A criança não tem o mesmo grau de experiência e de consciência do adulto. Se o «primitivo» se mantém próximo da infância ou, pelo menos, não entra em conflito com ela também o homem civilizado, quando vítima de um sistema demasiado rígido, que o bloqueia, sente nostalgia da infância, como espaço de liberdade ou «paraíso perdido».”³⁰

No entanto, e conforme já debatemos no ponto 1.3 do presente capítulo, a ExP infantil continua a querer ser vista e compreendida aos olhos do adulto o que dificulta e cria ainda mais problemas ao desenvolvimento criativo da criança. Assim também o educador muitas vezes prepara erradamente a aula, e alguns materiais de influência de acordo com os seus gostos pessoais, o que leva o aluno a absorver algo sem se questionar e personalizar de acordo com a sua experiência. Como diz Eisner viver é experimentar. Eisner, tal como Dewey, defende a experiência como modo de excelência para ultrapassar os problemas do mundo e os sentidos como meio de as mediar.

“A expressão plástica desenvolve uma atitude reflexiva, criativa e inventiva, de forma a abordar os conteúdos programáticos com sentido inovador ultrapassando eventuais rotinas e conciliando a

³⁰ Rodrigues (2002: 75).

*aprendizagem e informação de modo a alcançar um espaço pedagógico criativo e interativo. A expressão plástica desenvolve ainda os domínios: social, intelectual, emocional, estético, criativo e físico da criança”.*³¹

A ExP, que sempre acompanhou o homem desde a sua existência, foi também durante centenas de anos desvalorizada. Todavia, atualmente, começa a ter importância como manifestação na infância, nomeadamente, no que respeita à criatividade, inovação e tolerância. No âmbito educativo, a ExP é organizada segundo um plano de atividades previamente pensadas e estruturadas tendo em conta as necessidades das crianças. Um local de liberdade, no qual os alunos realizam/resolvem atividades não só completamente livres mas, também, seguindo propostas, sejam elas do educador ou da autoria dos alunos da turma. Este é o atual conceito de ExP. Assim, as atividades aqui desenvolvidas seriam sequência natural do desenvolvimento e aprofundar das competências contempladas pelo Programa anteriormente mencionado.

*“A expressão pode ser directa, quer dizer é a afirmação de um estado e pode ser compensadora. (...) a criança afirma assim nos seus quadros, pela expressão, os seus temores, sentimentos, prazeres e decepções. (...) é diferente quando a expressão é compensadora. Então, a criança realiza, na ficção da sua criação, aquilo que a realidade não lhe oferece. Cria um cenário, um ambiente fictício para aí viver «uma anti-situação» e vive nela sentimentos que são verdadeiros porque são os que lhe ofereceria a situação real desejada. (...) A expressão tem uma função muito precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância, porque é a única possível e a sua ausência provoca na criança um desequilíbrio, para não dizer perturbações graves”.*³²

O propósito de adequação da ExP à criança está necessariamente subjacente ao conceito de desenvolvimento, não só no que diz respeito às características psicológicas mas também ao perfil artístico de cada aluno. Esta é a forma sugerida de atuação, não se dizendo com isto que outros modos de ação possam criar um ritmo de trabalho mais rígido ou, por oposição, de maior liberdade. Em qualquer dos casos, o processo de trabalho, e não o resultado final, é o que deve determinar todo o desenvolvimento das produções artísticas. Aliás na produção artística espontânea, de uma criança, frequentemente se constata que após finalizado o desenho, o mesmo deixa-lhe de interessar. Raposo (2004: 140) manifestando-se sobre o termo expressão afirma “A expressão vale apenas para o momento em se realiza e para quem a realiza. A expressão deverá ainda produzir ainda a energia necessária ao funcionamento da cognição”.

Falando de desenvolvimento da criança, em especial no campo da arte, obrigatoriamente tem de ser referido o nome de Lowenfeld. Para este autor a arte infantil é imprescindível ao desenvolvimento da personalidade e crescimento mental. Conforme explica Kramer³³, Lowenfeld acreditava que o crescimento artístico na criança era contínuo à sua organização dos pensamentos e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Logo através da produção artística poder-se-ia detetar a evolução da criança. Neste sentido, de seguida, apresentamos um quadro que representa os diferentes estádios/fases de desenvolvimento defendidos pelo autor:

³¹ Bezelga e Pereira (2008: s/p).

³² Stern (s/d: 8-14).

³³ Kramer (1993: 66).

Tabela 3. Fases de evolução da criança, através da produção artística, por Lowenfeld.

Fase	Idades	Sinais
Rabiscos	2 - 4	Riscos desorganizados longitudinais e circulares incluindo nomeação destes riscos para o final da fase.
Pré-esquemática	4 - 7	Desenvolvimento prévio de símbolos representacionais especialmente através de formas humanas rudimentares.
Esquemática	7 - 9	Continuação da representação simbólica nomeadamente através de esquema de figuras, objetos, composição e cor. Caracteriza-se ainda pelo uso da linha terra.
Realista	9 - 11	Aprofundamento da noção espacial com a profundidade e a cor na natureza com aumento na rigidez expressiva.
Pseudorealista	11 -13	Perda de caráter infantil e inocente das figuras humanas e aumento dos pormenores. Uso frequente da caricatura.
Decisiva	adolescência	A expressão é mais sofisticada e pormenorizada. Muitas crianças não atingem esta fase a menos que sejam realmente estimuladas.

Lowenfeld e Britain (1977: 183) designam por esquema algo que a criança poderá repetir várias vezes mas de uma forma flexível e que vai passando por muitas alterações. Isto é o que a distingue da repetição estereotipada. Os mesmos autores referem “*O esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribuí, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis ou pela forma como o objecto funciona ou se comporta*”.

Interessou ao contexto desta explicação, mencionar as fases deste autor, pois entende-se que a fase esquemática, onde a investigação se situa, permite à criança representar o máximo que a mesma vê e conhece. E designa-se de esquemática pois a criança recorre frequentemente a esquemas que englobam todas as ideias, vivências sensoriais e mesmo conceitos por mais abstratos que possam parecer.

No entanto, por desenvolvimento da criança entende-se um desenvolvimento global que transponha o âmbito escolar. As artes, e neste caso a ExP, podem ser um meio de excelência para tal. Vários autores que desenvolveram estudos analisando a transposição do desenvolvimento gráfico e criativo para outras competências da criança concluíram que os resultados podem ser surpreendentes. Resultados que se baseiam maioritariamente no rendimento escolar e, principalmente, no contexto desta investigação, ao controlo das emoções. Stern (s/d: 8) refere “*A criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não se pode confiar à expressão verbal*”.

Torrance e Myers (1976: 12), a respeito do desenvolvimento criativo das crianças, dizem que “*los alumnos que han recibido cursos paralelos o integrados de creatividad mejoran su rendimiento escolar, sus experiencias intelectuales y hasta sus relaciones afectivas*”.

Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2009: s/p) referindo-se ao tema disse:

“A arte desenvolve a cognição, a capacidade de aprender. Isso já foi demonstrado em uma pesquisa feita nos Estados Unidos em 1977, quando foram estudados os dez melhores alunos em um período de dez anos. Havia apenas uma característica em comum: todos tinham feito ao menos dois cursos de arte em suas trajetórias pelas escolas. (...) Ainda é preciso mais pesquisas, mas podemos dizer que a arte possibilita que os indivíduos estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive, e dar respostas mais inventivas. O artista faz isso o tempo todo, seja para melhor se adequar ao mundo, para apontar problemas, propor soluções ou simplesmente para encantar, que é uma das formas de tirar você das mazelas do dia-a-dia. A arte não tem certo ou errado, o que é muito importante para as crianças que são rejeitadas na escola por terem dificuldade de aprender, ou problemas de comportamento. Na arte, eles podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades.”

Daniel Goleman (Goleman, 2002: 246-247), na linha de autores como Carl Rogers, defende a educação da inteligência emocional através do desenvolvimento das competências sociais e para isso propõe que as mesmas se processem através de: dinâmicas de grupo e resolução de conflitos, das relações interpessoais com o objetivo de fomentar a empatia. No que respeita ao potencial cognitivo da criança escreveu “*O cérebro humano de modo algum está completamente formado à nascença. Continua a moldar-se a si mesmo ao longo da vida, embora o período de crescimento mais intenso ocorra durante a infância*”. O autor acrescenta ainda que as crianças nascem com muitos mais neurónios do que um adulto. Todavia, a experiência durante a infância é determinante para a estruturação do cérebro. Através de um processo designado de «poda» o cérebro vai perdendo os neurónios e suas ligações menos utilizadas.

Abordando a questão da expressão infantil há que destacar o desenho como abordagem essencial deste estudo. O aparecimento do desenho desde a existência do homem por si só denota o reconhecimento e importância do mesmo, como forma de expressão, também para a criança. Este é um tema que será posteriormente desenvolvido, durante todo trabalho, mas especialmente no capítulo III e VI. Para tal ter-se-á por orientação contributos, como os de Betty Edwards e Nicolaidis, a quando da comparação entre a fala e o desenho.

*“O reconhecimento de que o impulso para desenhar é tão natural como o impulso para falar é manifesto desde Rousseau e constitui uma exigência de todos os pedagogos, desde Froebel, de que a educação da criança deve principiar pelo estudo de desenho e, conseqüentemente, pela adstração dos sentidos na observação directa de tudo o que a rodeia”.*³⁴

I.5.2 A formação de um docente em ExP

A educação artística em Portugal durante anos, e de uma maneira global, ao ser desvalorizada no currículo foi também desvalorizada nos programas de ensino e formação dos docentes. Durante a formação de grande parte dos educadores, atualmente no 1º ciclo, houve pouco desenvolvimento desta área e muitas vezes vocacionado para o desenho com características muito rígidas. Contudo, nos últimos tempos tem-se assistido a uma renovação constante na formação inicial de educadores e numa melhor adequação desta área ao ensino em geral. No entanto, parece não ser suficiente para as necessidades dos alunos.

*“(…) uma grande parte dos professores é ainda proveniente das antigas Escolas do Magistério Primário e a parte restante, a partir das duas últimas décadas, adquiriu a sua formação em cursos do Ensino Superior Politécnico, públicos ou privados, antes conferidores do grau de bacharel e depois de licenciatura. A formação estético-expressiva tem sido fornecida em algumas disciplinas anuais ou semestrais, dedicadas à expressão plástica e de metodologias e didáticas das expressões que, no âmbito geral dos planos de estudos, embora haja escolas que pontuem diferentemente a importância desta área educativa, reflectem também, como é normal, a relativa secundarização da formação artística em relação a outras componentes curriculares.*³⁵

Como nos explica Gesell (1996: 95 e 115) a criança com a idade, em que se foca este estudo (6 a 9 anos), modifica-se bastante relativamente aos anos anteriores. É uma idade em que a criança deixa de ser “angelical” para ser mais rebelde, refilona, indecisa e contraditória. Emocionalmente a criança encontra-se mais ou menos em tensão, ou melhor, agitação. A partir desta fase é importante a atuação preventiva ou condescendência construtiva para que perda rigidez e siga a orientação que lhe for motivada.

Coquet (2006: 4 e 6) explica que um educador deve estar preparado, e perceber a localização no desenvolvimento, de uma criança. Isto para saber o que se espera em termos de evolução natural. Relativamente a esta primeira fase, do ensino básico, o autor refere que o essencial da representação do objeto se traduz na

³⁴ Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (2001: 39).

³⁵ Amaral (2005: 396).

concretização de sensações em formas ou cores. É uma fase carregada de elementos descritivos, e de qualidades sensoriais, que se caracteriza muitas das vezes numa representação multiaxial e com “transparência”. Por essa razão é uma fase privilegiada para o educador estimular a representação de vivências, episódios e cenas imaginárias mas sempre com o cuidado de não apresentar modelos.

A inserção da disciplina de ExP na formação de educadores é ilustrativa de uma recente filosofia da educação: é mais importante criar atitudes e procedimentos do que comunicar informação. Como, acima se clarifica, existia a disciplina de desenho, principalmente, nas Escolas do Magistério Primário (escolas onde, durante muitos anos, se formavam os educadores do 1º ciclo), onde se realizavam exercícios muito racionalizados, normalmente desenho à vista de uma determinada composição. Como é óbvio, se o desenho de observação for aplicado à criança, só interessa se esta fizer uma interpretação pessoal e nunca explicando a representação adulta perante tal composição. Se esta última acontecer, além de retirar todo o poder criativo à criança, não vai de encontro às necessidades reais da mesma.

Atualmente entende-se que numa sala de aula o educador deverá ter conhecimento para escolher e sugerir as estratégias ideais no que diz respeito à Educação dos seus alunos mas sempre de encontro às necessidades dos mesmos. Cada turma deverá contar com diferentes intervenções e propostas já que a sua constituição é também diferente. Cada produção artística da criança deve ser encarada como uma totalidade pois faz parte da personalidade desta e é fruto da sua interação com o mundo desde o nascimento. Ao educador, conhecedor do desenvolvimento sócio-emocional, intelectual e físico-motor das crianças, cabe o papel de flexibilizar e agir com liberdade na orientação das atividades como melhor entender. O educador deve ainda atribuir sempre importância e interesse às produções infantis de modo que a criança sinta nessa aceitação uma finalidade, e assim não caia em desmotivação. No entanto, isto só se verifica se o educador souber estabelecer o ambiente propício para tal, orientando as atividades no sentido do prazer da descoberta. O educador deve ser um interveniente consciente no processo de ensino-aprendizagem, não se fixando à simples comunicação dos saberes tradicionalmente predefinidos como importantes na educação. Deve também atuar como intermediário e orientador das intenções e vontades manifestadas pelas crianças. Simultaneamente, é necessário que o mesmo educador sensibilize, e faça realçar às crianças e aos pais, que os conteúdos da ExP são importantes para a educação global da criança. Nesta área devem ser desenvolvidas as bases artísticas, oferecendo os meios não só de criar, mas também de valorizar a sociedade e apreciar as artes, de hoje e de ontem.

O educador deve ter o cuidado de não marginalizar as áreas artísticas, incluir a ExP com a devida planificação na carga horária semanal, não dificultando que os alunos se expressem espontaneamente.

Neste contexto, tornou-se preocupação recente criar um corpo teórico e prático adequado, no sentido de habilitar o educador que ao terminar a sua formação contínua inicial, irá aplicar com flexibilidade e adequação os diversos conteúdos programáticos previstos no Programa. Salienta-se ainda que, a nível pessoal, o educador deveria ser um indivíduo interessado, compreensivo, afetuoso, independentemente da sua formação. O educador deve ter a liberdade de desenvolver e abordar a ExP de acordo com as suas opções profissionais, e com a sua maneira de ser.

“Confiar os desenhos ao adulto é dar-lhe a conhecer, de certo modo, os seus problemas e conflitos, é confiar-lhe qualquer coisa de muito próprio e íntimo, e esta comunicação acompanha-se geralmente de libertação e tranquilidade”³⁶

Também quando se debate a formação de educadores, surgem alguns aspetos essenciais na relação Educador - ExP: experiência prática, formação contínua e investigação-ação. Todo o educador deve ter uma formação teórico-prática que o habilite a fazer uso de vários métodos, estratégias e técnicas que lhe permitam apreciar cada técnica e adequar a que melhor se adapta aos objetivos que se propõe. Nesta ordem de ideias, claramente um educador que nunca tenha realizado ou lido sobre determinada atividade não estará à vontade para a realizar. Marcelo (1998), no que respeita à formação de educadores e a importância do conhecimento prático,

³⁶ Cardoso e Vassalina (1988: 61).

afirma que este último não pode ser ensinar, ainda que se possa aprender. E o autor acrescenta ainda que este conhecimento prático pode ser adquirido através de três meios: aprendizagem direta, aprendizagem mediada (observação) e aprendizagem tácita (experiência própria). Não obstante a sua formação inicial, o educador não deve deixar de realizar ações de formação e atualizar os seus conhecimentos, mesmo que noutras áreas, pois isto será importante para toda a sua dinâmica pedagógica. Paralelamente, neste ponto, tornou essencial referir-se a importância da Investigação-ação que fundamenta também o presente trabalho. Quer a pesquisa, quer o pesquisador, estão integrados numa cultura, numa sociedade, marcada pelo tempo em que acontece e por isso torna-se necessário uma procura constante de cada educador nos contextos em que se insere. Infelizmente, em Portugal no campo das AV, não tem havido até ao momento muitos estudos desenvolvidos e que tenham esta consciência de procura real. Ou seja, não se encontram significativos relatórios de ações educativas que tenham sempre uma reflexão e avaliação de resultados autocrítica com o objetivo de reformular as práticas anteriores. Considera-se por isso um problema que se deve também muito à falta de contacto os estudantes desde o ensino infantil ao ensino superior, futuros educadores, nunca foram sujeitos a uma efetiva Educação Estética e Artística. Com isto reforça-se a importância de reestruturar a formação de educadores, numa lógica de educador-investigador, bem como do indivíduo desde criança.

Alarcão, citado por Filho (2009: s/p), *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, sobre o educador como timoneiro (termo brasileiro que significa um orientador) afirma: “*ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento*”. E de seguida Filho completa “*Assim, a utilização abrangente dos sentidos humanos, de recursos educacionais adequados, de estímulos, através da execução de planos que facilitem o processo de aprendizagem representam o timão, a bússola e o mapa de viagem para que se atinja o destino pretendido*”.

Defende-se assim que deve ser feita uma aprendizagem essencialmente assente na compreensão e motivação dos alunos. Porém, saliente-se ainda que, o cultivo destas potencialidades não está só no educador como também nos pais e sociedade em geral. Todos deverão ser sensibilizados para a importância da ExP no crescimento da criança.

I.5.3 ExP - 1º ciclo - plano curricular e AEC

Na sequência dos dois pontos anteriores entende-se a ExP, com domínio e estatuto educativo libertador, que deve ter um lugar preponderante na educação. Isto pois os princípios inerentes que a caracterizam proporcionam experiências de aprendizagem importantes que permitem a “abertura de horizontes” da criança. Como defende, Eduarda Coquet (Coquet, 2006: 4) é necessário “(...) *cultivar a Expressão Plástica como meio activo de comunicação*.”. A ExP consagra assim um lugar privilegiado no crescimento da criança, oferecendo oportunidades de manipulação direta de materiais, comunicação e expressão. É uma área onde não deve existir insucesso e onde cada criança deve progredir ao seu próprio ritmo, realizando as suas capacidades criativas.

Esta é a fase que se considera essencial à motivação da criança pois é quando evolui mais e de forma mais visível. A ExP deveria ser vista como uma pedagogia da ação que aponta para uma dialética da criança com o mundo, bem como o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal através do contacto com diferentes suportes e materiais. Na ExP, tal como nas outras expressões artísticas, não devem recorrer a cópias ou repetições pois estas limitam a criatividade.

“From the ages of 6 to 9 years, children rapidly progress in their artistic abilities. The first and foremost of these abilities is the development of visual symbols or true schemata for human figures, animals, houses, trees, and other objects in the environment”.³⁷

No 1º ciclo a ExP encontra-se presente, há vários anos, no currículo e mais recentemente também poderá estar através das AEC. O 1º ciclo, da escolaridade obrigatória em Portugal é, como já foi cuidadosamente

³⁷ Kramer (1993: 86).

explicado no anterior subcapítulo, lecionado num regime de monodocência e, como tal, a formação docente na área das expressões é quase escassa. Ou seja, no 1º ciclo um só educador leciona todas as disciplinas das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Contudo, nem sempre tem funcionado muito bem. Além do governo desvalorizar a ExP no currículo e no que respeita ao tempo de contacto com os alunos existem também outros problemas.

Na Escola Básica, as AV centram-se nas atividades de manipulação e exploração de materiais. O contacto com as obras de arte é raro. A explicação estética está ausente. Geralmente, a «ExP» ocupa uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância. Uma leitura atenta da *Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico* leva a considerar, à luz do conhecimento científico mais recente, a necessidade de uma atualização deste documento (Ministério da Educação – DGBES, 1991). O Programa enuncia um conjunto de atividades práticas designado por Blocos de Aprendizagem, sem fundamentação estético-artística. Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas indicam um acordo entre os investigadores no que diz respeito ao desenvolvimento das estruturas mentais da perceção artística, hierarquia dos seus objetivos e das operações cognitivas. Algumas das teorias mais atuais, sobre o desenvolvimento das funções mentais, tiveram por base o estudo da atividade artística.

A consciência transdisciplinar é inexistente na prática educativa. As AV são geralmente função ilustrativa das outras áreas do Programa de Aprendizagem. É sabido que não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área. São necessárias ações educativas intencionais, estruturadas de acordo com objetivos concretos.

Já no que respeita às AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) a sua existência é recente. Aqui será feita uma breve abordagem à sua contextualização legislativa e que depois, no capítulo VI aquando da implementação do projeto *A CRIANÇA E O DESENHO*, serão cuidadosamente explicadas dado que variam de cidade para cidade. E nesse momento explicar-se-á o caso de Santa Maria da Feira.

*“As AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias”.*³⁸

A partir do *Decreto-Lei nº 6/2001* (Assembleia da República, 2001: art.9º) conjuntamente com o *Despacho nº 12591/2006*, do Ministério da Educação, consideram-se AEC: as atividades de apoio ao estudo; o ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; atividade física e desportiva; ensino da música; e outras expressões artísticas. As AEC surgiram de um modelo designado de *escola a tempo inteiro* e destinam-se apenas para o 1º Ciclo sendo personalizadas pela entidade (autarquias locais; associações de pais e de encarregados de educação; instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou Agrupamentos de escolas) que as coordenar, conforme melhor entender. No entanto, em muitos casos, esta entidade (maioritariamente Câmaras Municipais) têm entregado a gestão das atividades a empresas privadas.

A ExP, enquanto pertencente às AEC, poderá encontrar-se no que o referido Despacho designa de outras expressões artísticas. Neste sentido, e à semelhança do que se pode constatar no currículo geral do 1º ciclo continua a ser alvo de desvalorização. Primeiro pois, de acordo com o Ministério da Educação, apenas é obrigatório o ensino do Inglês e o Apoio ao estudo e, depois, porque as expressões artísticas (caso sejam incluídas) podem assumir áreas e disciplinas muito diversificadas que nada desenvolvam a ExP. Ou seja, na prática tudo ficará à consideração da entidade que as implementar. Porém, e quando consultado o apoio financeiro deste despacho por exemplo para o 3º e 4º ano, constata-se que a prioridade, com valores mais altos por aluno é distribuída da seguinte forma: 1º Inglês, 2º atividade física e desportiva, 3º música e, de seguida, os valores são

³⁸ Ministério da Educação - CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa (2006: 4).

indiferentes da atividade implementada. Também apenas para estas áreas estão estabelecidos protocolos de apoio, duração semanal de atividades e definidos o perfil dos professores. Como seria de prever as entidades responsáveis têm feito os possíveis para que a tendência seja incluírem estas três de forma a simplificarem a implementação e obterem o máximo de financiamento.

Curiosamente as AEC, desde o início generalizado da sua implementação (2006-2007), coincidiram com o início desta investigação. A partir daí tem-se vindo a gerar novos problemas e confusões. São apontadas, por muitas entidades educativas e sindicatos, como mal propostas pelo governo e implementadas pelas entidades. Dos problemas apontados destacam-se, entre outros, as interrupções mal coordenadas das atividades letivas, docentes das AEC em situações precárias pois a contratação é feita por entidades diversas públicas ou privadas, espaços restritos e com más condições à realização destas atividades bem como, carência de pessoal auxiliar para acompanhamento dos alunos. Todavia, podem existir vantagens, caso a ExP seja incluída nas AEC, como é a possibilidade de ser monitorizada por um educador especializado em AV.

Finalmente, a pergunta que se coloca é se será que esta opção educativa poderá ajudar a gerar uma Escola Pública com mais qualidade, e tolerância, de acordo com as necessidades de cada criança?

I.6 A Educação Visual – 3º ciclo

O mundo tem vindo a sofrer alterações a uma velocidade vertiginosa, que se têm refletido também nas AV. As mudanças económicas, sociais e culturais exigiram que as AV as acompanhassem. A EV, no seguimento da ExP, tem por isso um papel mais cuidadoso no que respeita à perceção e sensibilização destes aspetos. Neste ponto aproveitaremos para melhor desenvolver a EV para quando se apresentar a investigação nesta disciplina, presente no início do capítulo, se entenda como a mesma se encadeia com a ExP.

De um modo geral explique-se aqui o funcionamento do Plano Curricular para o 3º ciclo (anexo 4: *plano curricular_3ciclo*). Esta organização será entretanto essencial para se entender, particularmente, o capítulo V.

No 3º ciclo, e ao contrário do 1º ciclo, o modo de lecionar não é em monodocência. Para cada disciplina, existe um educador especializado. Assim, também para cada turma existe uma carga horária definida, num total de 27 horas semanais (sob a forma de 18 blocos de 90 minutos cada), que não permite valorizar uma disciplina em detrimento de outra. No caso de EV esta carga horária é de 90 minutos semanais que constituem um bloco de aulas, para o 7º e 8º ano, e 135 minutos (90+35) semanais como bloco e meio de aulas para o 9º ano. Todas as áreas curriculares são de frequência obrigatória nos três anos que compõem este ciclo (7º, 8º e 9º ano), à exceção de EV e de Educação Tecnológica no 9º ano. Assim, os alunos podem neste final de ciclo optar entre EV, Educação Tecnológica, ou outra disciplina, colocada à disposição pela escola (ex. Educação Musical ou Tecnologias Artísticas). É de salientar, no entanto, que esta escolha do aluno fica a maior parte das vezes limitada pela disciplina disponibilizada pela escola.

Contrariamente ao 1º ciclo, intensamente abordado nos pontos anteriores, no 3º ciclo existe já a consciência social e de integração num grupo por parte da criança. Nesta fase já não são só os seus pensamentos. A discussão, descoberta, cooperação e realização das coisas já se entendem muito melhor em conjunto. Contudo, existe nesta fase muito a divisão por sexos. O desenho esquemático, caracterizante do 1º ciclo, perde-se para dar lugar a um desenho mais realista e com mais pormenores. Os pormenores, e a rejeição dos grandes exageros formais, são vitais à criança.

Enquanto disciplina, a EV pretende ser a representante da aprendizagem de AV no 3º ciclo. Por esta razão deverá ter em conta o seguimento da área de ExP (1º ciclo) e de Educação Visual Tecnológica (2º ciclo) em que, como se entende, a exigência se vá acentuando.

Nos dias de hoje a EV tem de acompanhar a complexidade da *Cultura Visual* e ter a responsabilidade de educar os alunos para o mundo visual. Isto pois na era em que vivemos não só os artistas e os *designers* precisam de conhecer este “código” como todas as outras especialidades. Para isso entende-se que deva fomentar acima de tudo um espírito crítico sobre tudo que se vê, sobre a imagem. O artista, como a descodifica e, sobretudo, a representa tem essa visão. Nesta lógica o educador deve também incutir essa aprendizagem pessoal nos alunos expondo-os constantemente a experiências de interpretação e criação estética. Ou seja a *experiência estética*,

percebida através da experiência pessoal organizacional e emotiva, como designa Betâmio de Almeida em 1976 (citado por Rúbio, 1997: 1).

*“Their immediacy, memorability, and sensuality make the visual arts particularly powerful as a symbolic form and this power includes a didacticism that not only teaches us to want to decode their messages, but can cause us to learn even when the message is unclear”.*³⁹

Pegando nos quatro pilares da educação (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*) propostos pela UNESCO, no relatório de Jacques Delors (Delors, 1996: 77-88) *Um tesouro a descobrir*, o conceito de EV têm um potencial privilegiado nas relações humanas pois trabalham, entre outros, com o sentido que mais usamos: a visão. Contudo, e cada vez mais nesta era de globalização, temos de apreender mais do que a ver, interpretar e refletir no excesso de informação do nosso mundo envolvente. Na EV, e tendo em conta as áreas de exploração, destaca-se nomeadamente o desenho. O desenho é sem dúvida a base de desenvolvimento de todas as restantes áreas que são a Pintura, o Design, a Escultura, a Gravura/Impressão, a Banda Desenhada e a Fotografia /Vídeo. O desenho livre, geométrico ou informatizado é sem dúvida uma forma de comunicação autêntica e pessoal.

Concluindo entende-se que a EV deva ser, cada vez mais, baseada num modelo de *educação aberta* como defendem Gaistwell et al. em 1982 (citado por Rúbio, 2007: 2) em que a mesma, seguindo a ExP, se torne num complemento de descoberta individual. Ou seja, onde a aprendizagem se desenvolva através de experiências e descobertas a ritmos individuais.

I.7 Integração/inclusão das AV na educação

Utilizando-se o conceito de integração, tal como Meireles Coelho (2010: 196) refere, obrigatoriamente de se afirmar o ponto 5 do relatório dos *Estádios da Humanidade*, da UNESCO (1977), que enumera o direito à integração pondo em causa o conceito de *norma e normalidade* que por si só excluí. Neste âmbito, e após revistos os pontos anteriormente debatidos a pergunta que se coloca é, sobretudo, se a ExP estará efetivamente integrada no 1º ciclo de acordo com as necessidades da criança?

Como se constatou a educação, através das AV, é hoje uma área obrigatória no Ensino Básico em Portugal. Alternando ao sabor das várias reformas educativas e resumindo-se frequentemente às cópias do desenho, pintura e pouco mais, as atividades desenvolvidas no âmbito da AV começam aos poucos a ser mais diversificadas e abrangentes do que a tradicional e simplista visão referida. No entanto, no 1º ciclo, e devido a vários fatores, esta mudança parece estar mais atrasada numa lógica de fragmentação em oposição à suposta integração e interdisciplinaridade com as restantes áreas de saber e inclusive como os seguintes ciclos.

Após toda a análise, presente neste capítulo, entende-se que Portugal teve durante anos um currículo de AV, se assim se pode dizer, “fechado”. Com a Reforma de Roberto Carneiro (1989) e respetivos ajustes surge também o *Currículo Flexível* alterando o cenário anterior. Hoje, a escola e o educador, já deviam centrar a aprendizagem no aluno fazendo as adaptações que considerem necessárias. Na prática não é obrigatório que os educadores sigam a ordem do currículo. Ou seja o currículo deve ser entendido como um guia ou um referencial. Esse foi sem dúvida um privilégio ganho e que entendo que não possa ser desperdiçado pelo educador. Assim o educador, de AV, tem liberdade de desenvolver as dinâmicas pedagógicas que considerar mais adequadas à comunidade onde estão inseridos, ao projeto educativo da escola e aos alunos.

Hoje não faz qualquer sentido a marginalização da ExP pela sociedade, tal como nos explica Hernández (2000). Segundo o autor, a sociedade não atribuí qualquer função/valor social e educativo, à disciplina de ExP, na escola. Este acrescenta ainda que ao longo dos anos se foram criando pressupostos “errados” fruto dos estereótipos, falta de investigação, falta de atualização dos educadores e ainda dificuldade em definir a organização curricular.

³⁹ Freedman (2003: 1).

A organização escolar continua a ser definida e controlada, ao nível dos processos, resultados e avaliação pelo educador e de acordo com os seus gostos pessoais. Ora no caso da educação artística, e neste caso específico nas AV, isto agrava-se pois o educador tem de gerir e aceitar constantemente a subjetividade e as diferenças nos alunos.

O problema da marginalização, e da generalização dos conceitos das AV, não é só da escola. É também de casa, da família. Porém, considera-se os educadores que lecionam especificamente AV tem de perceber que os alunos são todos diferentes e, por isso, têm de adaptar o ensino a cada um de acordo com o gosto de cada aluno e o que este tem de melhor para dar à sociedade.

Neste sentido, defende-se para as AV e mais especificamente no 1º ciclo, se adote um modelo de formação por um lado organicista, no sentido da mistura de métodos e, por outro, pluralista abordando várias questões da atualidade e do interesse dos alunos em detrimento de uma abordagem simplesmente formal e académica. Por isso se propõe aulas baseadas em conceitos como a espiritualidade, flexibilidade, descompressão, diálogos gráficos e reflexão. Só assim, valorizando o que o aluno se interessa, considera poder-se suscitar para o desenvolvimento de um trabalho onde por descoberta possa aprender a resolver os seus problemas e “traced” o seu próprio caminho. Só assim se pode ter INTEGRAÇÃO.

I.8 Comentários finais

Chegado a este ponto deve então refletir-se sobre as seguintes questões: Qual o papel das AV e que importância tem a arte infantil no desenvolvimento da criança? Que contributos teóricos permitiram o seu desenvolvimento? Como surgiram as AV em Portugal? O que se entende por ExP e EV? Como articular os princípios e fundamentos da EV com o currículo previsto e a prática pedagógica?

A partir da revolução de 25 de Abril de 1974 deu-se em Portugal uma *massificação do ensino* mas pelo que se entende ainda hoje sem se ter percebido que todos os intervenientes na educação têm o seu espaço com as respetivas diferenças. O educador, em muitos casos, continua a ser um mero executante do currículo de uma forma racionalista e em que o único objetivo continua a ser a obtenção de um “canudo” sem preocupação para o papel desses alunos na sociedade. O resultado destes últimos anos foi um aumento da burocracia que, devido à obrigatoriedade de metas nas taxas de sucesso escolar implementadas pelo governo, apresenta um aparente aumento do sucesso. Não se pode continuar na idade média em que o aluno era mero reprodutor de tudo o que lhe era dado. Como a imprensa tudo mudou. Nas AV além da imprensa a fotografia acentua esse distanciamento. Ou seja, apesar de a “culpa” não ser só do educador este é um elemento-chave que pode tentar ajudar a inverter alguns dos problemas provenientes da família/meio e também da escola através de uma ponderada e adaptada implementação do currículo. Como se constatou um dos maiores problemas da educação, através das AV, é a tentativa, por parte do adulto, compreender a ExP infantil à luz das suas conceções. Isto pois o ensino que globalmente os adultos tiveram, “esterilizou” de tal forma as suas conceções que na maior parte das vezes continua a acontecer, perante as novas gerações, e nem sequer gerando questionamento nos mesmos.

Apesar do conceito AV poder englobar tantas definições, como pessoas que o tentem definir, o realmente importante é ter consciência da importância que esta área tem para o aluno. Tal importância é já mesmo inquestionável. Se assim não fosse não teria, e tem existido, uma pressão da UNESCO para uma cada vez maior integração das mesmas, e restantes áreas da Educação Artística, no ambiente escolar. No entanto, em Portugal, sofrem de uma certa marginalização e, generalização dos (pre)conceitos, quer pela escola quer pela família e sociedade em geral. Refira-se por isso o conceito de integração pelo qual finalizamos este capítulo. Debatendo a integração das artes visuais na escola induz por consequência a falar em integração/inclusão do aluno pois não faz sentido uma sem a outra. E a arte tem, mais do que outra área disciplinar, um papel determinante em integrar o indivíduo na sociedade. Porém, e como veremos no próximo capítulo II, o educador tem de incentivar para que cada aluno entenda a sua envolvimento e participe nela assumindo e adaptando as suas diferenças.

Quanto à importância das AV entende-se que no desenvolvimento global da criança torna-se cada vez mais atual a questão da literacia visual, ao mesmo tempo que vai crescendo também o conceito de cultura visual. Aqui se debateu a literacia visual como “ferramenta” que facilitará a comunicação e interpretação de significados

visuais. Mas por literacia visual incluem-se também as competências artísticas estabelecidas pelo currículo nacional: *desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; compreensão das artes no contexto; e apropriação das linguagens elementares das artes*. Contudo, e como foi várias vezes mencionado, o currículo dá margem de manobra para ser “contornado” da forma que o educador entenda melhor se adaptar a cada aluno/comunidade.

É essencial perceber o papel do educador no apoio ao desenvolvimento global da criança. Para tal deve ter-se em conta não só os conhecimentos/experiências que o educador proporciona à criança como também a relação pessoal que constroem. Esta será tanto ou mais importante. No que respeita a este ponto o IS torna-se uma ferramenta essencial enquanto processo de transmissão de significados (compostos por símbolos) entre indivíduos ou, como neste caso específico, entre um indivíduo e um grupo.

Tendo por referência a *Educação Cultural*, que inclui a ExP, esta última não se deve cingir a ensinar artes ou educar para a arte. Deve, pelo contrário, estimular a expressão, interrogação e interpretação individual da criança com total abertura dos sentidos, inteligência e sensibilidade fluindo livremente. Esta atitude fornecerá à criança bases para um desenvolvimento global e equilibrado.

Neste sentido, considera-se que cada educador, neste caso específico em AV, perceba que os alunos são todos diferentes e, por isso, o ensino terá de ser adaptado a cada um de acordo com o que cada um gosta e tem de melhor para dar à sociedade. Assim, nesta perspetiva, defende-se um modelo que misture vários métodos e instrumentos baseados em temas da atualidade e do interesse dos alunos em detrimento de uma abordagem simplesmente formal e académica.

Finalmente, e destacando a ExP, entende-se que a mesma deva ser compreendida não só pelos saberes que transmitem como na descoberta individual, e relação humana/social que proporcionam. Relação que passa pela mediação do educador que se torna o elemento chave para desenvolver o capítulo que se segue, sobre a motivação.

CAPITULO II

A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES VISUAIS

II. A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES VISUAIS

Tendo por referência a frase de Fontaine (2005: 11) “A motivação envolve afectos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência” desenvolver-se-á este capítulo atribuindo à motivação a capacidade de fomentar na criança meios para utilizar as AV, e a prática artística, como forma de comunicação e expressão das suas ideias. Esta possibilidade ao nível educativo, quando bem desenvolvida na escola, poderá ultrapassar da fronteira escolar para um modo de vida. Nesta sequência de pensamento o educador torna-se o elemento-chave através do qual se podem criar as condições psicológicas essenciais.

Atualmente, continua o debate sobre o abandono e a falta de rendimento escolar por parte dos alunos. Geralmente na educação diz-se que os alunos estão desmotivados e/ou desinteressados. A sociedade aponta normalmente a culpa aos educadores. Porém, se a questão for vista a fundo, parece direcionar as culpas para muito mais do que os educadores. Reflita-se sobre o seguinte texto presente no site do jornal PÚBLICO (Público, 2010):

“São marcas que continuam a acompanhar os portugueses. Cá dentro, Portugal tem a segunda taxa mais elevada de abandono escolar precoce da União Europeia. Lá fora, os filhos dos emigrantes portugueses continuam a desistir. No Luxemburgo, um em cada quatro alunos que abandona a escola secundária é português, dá conta um estudo do Ministério da Educação luxemburguês, ontem divulgado pela agência Lusa. Entre os estudantes estrangeiros que frequentam o ensino secundário naquele país, os portugueses são os que apresentam a maior taxa de abandono escolar. No último ano lectivo, estavam inscritos nas escolas públicas 7046 portugueses. Desistiram 454, o que representou um aumento de cinco por cento em relação ao ano anterior. Os alunos portugueses representam 19,1 por cento da população estudantil do Luxemburgo. São o maior grupo entre os estrangeiros que estudam naquele país.

A outra face da mesma moeda: dados recentes mostram que, nos EUA, Canadá, Grã-Bretanha e Suíça, os filhos dos emigrantes portugueses estão também entre os que obtêm resultados escolares mais baixos entre as comunidades estrangeiras. Para Hermano Sanches Ruivo, responsável pela primeira associação de luso-descendentes criada na Europa, a Cap Magellan, a reprodução desta situação deve-se em grande parte ao facto de muitas famílias continuarem a não valorizar o papel da educação. «Para muitos, educação é os filhos fazerem o que eles fizeram», comenta ao PÚBLICO. «Não têm tempo para acompanhar os filhos, não gastam dinheiros em aulas suplementares para compensar atrasos. Os jovens, por seu lado, têm como preocupação começarem a trabalhar o mais rapidamente possível.»

Também o organismo que coordena os serviços escolares na Suíça (CDIP) apontou, em 2007, o dedo às famílias. Os fracos resultados escolares das crianças portuguesas devem-se “ao desinteresse total dos pais em acompanhar” a educação dos filhos e à “origem sócio-cultural modesta” destes, afirmava-se num documento que suscitou a indignação dos representantes portugueses naquele país.”

Realmente, e apesar do governo português, tentar nos últimos anos “lançar” culpas aos educadores a realidade é outra. Como se pode constatar, através de vários estudos e estatísticas, mesmos em países com sistemas educativos mais prestigiados o abandono e insucesso escolar de portugueses mantém-se. Neste contexto, parece ser mais um problema cultural, do que profissional, no que diz respeito à educação. Tudo é valorizado (finanças, saúde, futebol, mercado imobiliário, automóveis, viagens, concursos, etc.) exceto o desenvolvimento pessoal e cultural. Este é o dia-a-dia, de uma forma global, da sociedade em Portugal. Parece existir assim, em Portugal, uma orientação para desvalorizar o valor da escola e o papel da família na educação dos seus filhos. No caso das AV o problema agrava-se pois se a própria educação já é desvalorizada, através das AV é muito mais. Mesmo para muitos pais que valorizam a educação nas ciências desvalorizam habitualmente as expressões.

“Quantos pais bem intencionados, mas ignorantes do papel da expressão, vendo principalmente o sucesso escolar, sacrificam a expressão à aprendizagem e deploram o mau estado de saúde da criança, a sua instabilidade, o seu mau trabalho na aula, e mais tarde a sua revolta ou fracasso na vida. Teria sido

*tão fácil deixar à criação plástica o papel expressivo e compensador que faz da criança um ser equilibrado, forte, capaz de enfrentar dificuldades de toda a espécie!”*⁴⁰

E este é um problema que se associa à motivação dos próprios alunos. Por isso, entenda-se assim que o sistema educativo é apenas uma orientação e, pouco altera o que podem ser os objetivos alcançados pelos alunos.

No que diz respeito à educação artística considera-se que como se referiu acima existe uma desmotivação, geral à escola, que também a afeta. Contudo, é também como que uma fatura a pagar pela banalização e/ou excesso de rigidez, entretenimento ou anarquia que se viveu, e se continua a viver, em muitos casos.

*“En las escuelas, esto há generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido los planes de estudio. Todos los intentos para remediar esta grave situación deben enpezar por rectificar la idea popular do que es el arte. La reforma debe restituir la prioridad de la experiencia artística y debe dejar claro que esta experiencia no se limita ni al placer sensorial ni al alivio «emocional». Debe insistir en que forma de hacer el arte educativamente respectable no es apartarse de la experiencia estética para dedicar-se a la práctica de destrezas próprias de otros campos de estudio, sino por ele contrario armonizar las diferentes áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico”*⁴¹.

Cada vez mais na educação, dada a velocidade vertiginosa que se vive, educadores e alunos parecem estar em contextos diferentes. No caso das AV por um lado o educador a tenta valorizar a Arte, e por outro, os adolescentes que têm outros interesses encontram-se desmotivados. Por isso é importante refletir sobre os conceitos, imagens, valores, normas, símbolos, crenças e ainda sistemas de interpretação e representação que regem as relações do educador de AV e sua relação com o mundo e, nomeadamente, com os alunos. Só assim poderão ser organizadas as práticas, atitudes e conceções (objetivas e/ou subjetivas) de acordo com o meio em que se contextualizam. E é, neste sentido, que o IS, através da mediação social educador-aluno/aluno-aluno/escola-comunidade, se torna tão importante no contexto da educação. Aqui entenda-se o papel do educador como determinante.

II.1 A motivação

A motivação como impulso interno, pode ser visível como um comportamento em resposta a necessidades internas do organismo. As motivações humanas podem ser de vários tipo e distinguem-se, sobretudo, pelo modo como encaram os parâmetros da realização, relação e/ou tempo. Destas destaca-se, no contexto desta investigação, a relacional, representada por Joseph Nuttin e que alerta para a motivação associada à atividade cognitiva do sujeito e das relações que o mesmo mantém com o meio envolvente. Para este autor o comportamento não é apenas resultado da necessidade e o meio social é visto como determinante.

Alex Mucchielli (Mucchielli, 1949: 29) refere Lewin, dizendo que a motivação é o resultado do surgimento, do universo psicológico do sujeito, de uma valência e de uma força psicológica. A valência e a força provêm do encontro do indivíduo e do seu ambiente. São as necessidades do indivíduo que atribuem as valências aos elementos do ambiente. Assim todo o passado do indivíduo está presente na sua conduta mas não é necessário conhecer este passado. Só importam as valências e as forças psicológicas. Portanto, o campo vital de um sujeito estrutura-se em zonas mais ou menos atrativas ou repulsivas. O comportamento resultante é função da situação global tal como é vivida no seguimento da distribuição de valências. As necessidades podem ter três tipos de

⁴⁰ Stern (s/d: 14).

⁴¹ Arnheim (1993: 78).

origem: biofisiológicas (inscritas no organismo, ex. comer e dormir), psicológicas (contacto sócio-afetivo, comunicação, reconhecimento) e sociológicas (ex. informação, conforto, relaxamento).

Dos vários autores que estudaram a motivação humana destaca-se Maslow, e a sua famosa representação de uma pirâmide com a hierarquização das motivações humanas, que a divide em três grandes níveis subdivisíveis por sua vez em níveis básicos e intermédios de necessidades. Porém, e segundo o autor, nem todas as pessoas chegam a alcançar o vértice desta pirâmide.

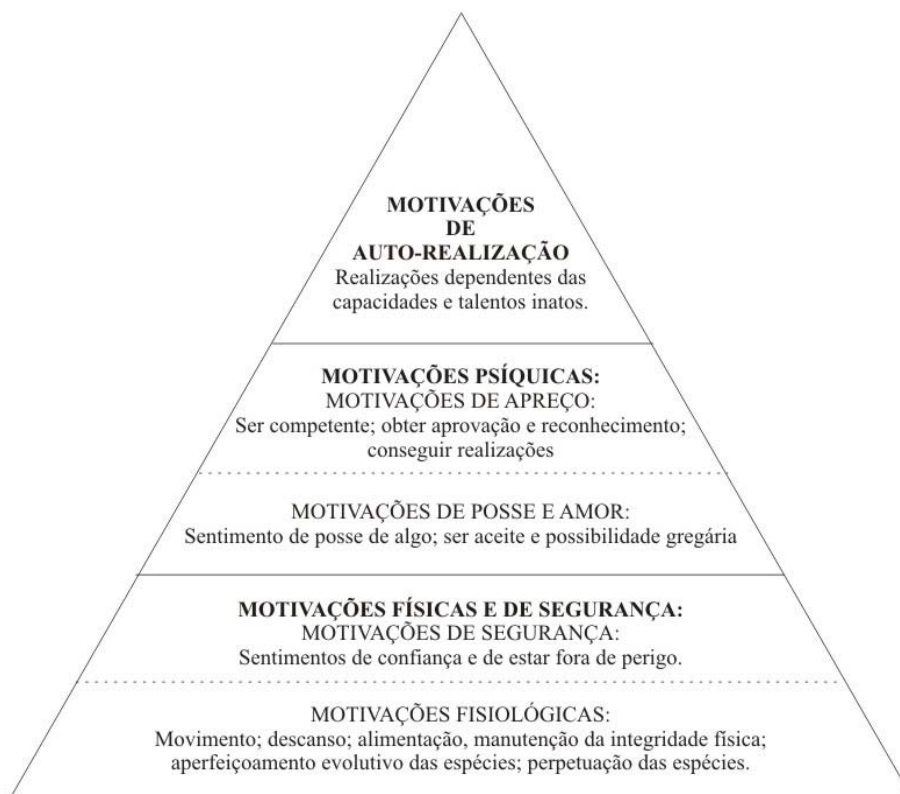


Figura 2. A pirâmide das motivações de Maslow. Adaptado de Rodrigues (1998: 136).

Efetivamente esta estruturação foi, e continua a ser muito útil, para definir os planos de atuação humana e particularmente profissional. Ora a educação, e neste caso específico, a artística é propícia para tentar atingir o “cume”.

Decorrentes de várias tradições de pensamento (filosófico-teológica, biológica e cultural) pode-se, de acordo com Custódio Rodrigues (Rodrigues, 1998: 128), definir várias teorias da aprendizagem social quer com base em motivações primárias quer secundárias. Dessas teorias refiram-se: a etológica, da aprendizagem do comportamento, hedonistas e psicanalítica. Entre elas destacam-se as hedonistas (assentes quer na tradição biológica quer cultural), no âmbito desta investigação, já que têm adjacente uma filosofia em que o comportamento é controlado pelos aspetos agradáveis/desagradáveis (afetividade) que proporcione e é aprendido. Paul Young, David McClelland e Helen Peak são os seus representantes.

Marjan Prevodnik e Janez Kolenc (Prevodnik e Kolenc, 2009: 39) desenvolveram uma investigação com base em Cviic. Segundo os mesmos este autor identificou, associado à motivação, dez fatores dos quais seis são intrínsecos e quatro extrínsecos. Dos fatores intrínsecos são identificados a crítica, autoconfiança, aspiração, persistência, sucesso/independência e responsabilidade de educar, enquanto, para os fatores extrínsecos identificou a vida social, prémios/penalizações, didática e competitividade. Os vários fatores, de cada um dos tipos, se interligam e relacionam. Com base neste estudo, os primeiros autores, desenvolveram uma investigação na qual concluem que os fatores intrínsecos são mais importantes do que os extrínsecos.

Na motivação, intrínseca ou extrínseca, influenciam ainda os objetivos, as crenças pessoais e a EMOÇÃO. Nesta lógica refira-se Dimitrij Beuermann (*in* Prevodnik e Kolenc, 2009: 22) que valoriza, designadamente na infância, os fatores internos como mais importantes do que os externos. O autor, a este respeito, salienta o estruturalismo que valoriza não só a parte genética, hábitos familiares e culturais como também a história e experiências individuais de cada aluno. Ou seja, para diferentes alunos têm de ser adotadas diferentes estratégias e por isso deverá ser formado o perfil de cada aluno bem como objetivos individuais que possam atrair cada um.

Amaral (2005: 100-103), trabalhando a motivação como forma de impulsionar a criatividade, sustenta-se em Amabile que, segundo o autor, terá sido dos primeiros autores a explorar o tema. Amabile defende também a motivação intrínseca, e não a extrínseca, como essencial à produção criativa pois será esta *que direciona a intervenção de forma voluntária numa determinada atividade que seja “intrinsecamente interessante, agradável ou satisfatória”*. No entanto, as teorias atuais, tal como acrescenta o autor, dividem-se nesta escala de importância e, até Amabile, pondera a “coexistência criativa” das duas motivações. Amaral, valendo-se de vários outros autores, diz que mais do que o elemento motivador, associado à “agradabilidade”, é a capacidade de focalização que determina o sucesso da tarefa.

Todavia, e após toda esta contextualização, refira-se Fontaine (2005: 11) que questiona “*Apesar de todas as teorias da motivação terem sido elaboradas para responder à mesma questão básica – «porque é que as pessoas agem em sentidos diferentes»*”.

II.1.1 A importância da motivação em ambiente escolar

Com o provérbio popular “*Nada parte do nada*” se retomam os dois níveis de motivação: intrínseca e extrínseca. Quando se debate a motivação, neste caso na escola, estão desde logo inerentes pelo menos dois intervenientes essenciais: educador e aluno. Em ambos, os dois níveis estão presentes.

A motivação, como anteriormente se referiu, tem vindo a ser observada e interpretada ao longo da história sob várias correntes de pensamento (behaviorista, cognitivista, humanística, arquivista...etc.). Esta, quando bem explorada, só pode influenciar positivamente: a) o sucesso escolar; b) a autoestima; c) direções e pressupostos individuais e de grupo; d) a coragem e persistência. Porém, fruto da individualidade de cada aluno e educador, e consequentemente das suas diferenças, a motivação só tem sentido quando se baseia no conhecimento e experiência pessoal de cada um dos intervenientes.

Em algumas publicações, tal como argumenta Crtomir Frelh (*in* Prevodnik e Kolenc, 2009: 12), a motivação surge de forma interna mas pode ser despoletada pelo tipo e forma como os educadores desenvolvem as atividades da aula. Na prática não é propriamente a exemplificação direta de matéria mas sim gerar ambientes livres e favoráveis à criatividade que possam, por consequência, induzir a motivação intrínseca do aluno.

Jurisevic (2005: s/p) recorre aos estudos do psicólogo Rheinberg, e seus associados, para explicar a relação entre aprendizagem, motivação e retenção de conhecimentos. Segundo este último autor, a influência da motivação pode ser exercitada e intervêm, sobretudo, a três níveis que são: duração e frequência das atividades em aprendizagem; a forma de encadear as atividades em aprendizagem; e, a disposição do aluno durante a atividade. Para Jurisevic o desenvolvimento da aprendizagem motivacional baseia-se no princípio de diferenciação e está muito dependente do contexto em que a mesma se insere. No entanto, este contexto de aprendizagem é importantíssimo na medida em que influencia as características e percepção individual de motivação. Na prática o principal fator de influência na motivação é o contexto.

Neste contexto, é essencial compreender a motivação, perceber os seus sinais, compreender os fatores que a influenciam e despoletam. Porém, parece ser difícil quantificar, e saber quando, determinado sentido sensorial despolete a transição para um comportamento. Atualmente é comum que os educadores digam que os alunos andem desinteressados e desmotivados e, que apresentam resistência ao que lhes é tentado ensinar. Esta situação parece, independentemente da sua universalidade, afetar especialmente os educadores. Na prática a desmotivação reside em muitos casos no educador e que, por consequência, a deixa transparecer para o aluno.

Assim para gerar motivação numa turma não se pode funcionar na base da punição e/ou recompensa. Quando se fala em motivação tem obrigatoriamente de se referir o conceito de estímulo que deve fomentar, através por exemplo de uma valorização ou atenção, o valor individual do aluno. Ou seja, temos de falar de autoestima e autoconfiança que é uma essencial para o aluno “agarrar” uma determinada atividade. Então para o educador poder motivar corretamente tem que conhecer muito bem o pensamento, a cultura e restante envolvimento de cada aluno o que se entende que não é fácil.

Existe ainda outro fator que é bastante importante, e influencia a motivação, para se desenrolar determinada ação e que é o motivo. Segundo Birch e Veroff (1970: 56) este fator descreve-se como sendo “*uma disposição do organismo, relativamente estável, uma parte da personalidade individual*”.

As obras, e trabalhos publicados, que relacionam desenho e motivação centram-se, sobretudo, na psicologia e desenvolvimento da criança associando a criatividade. Existe, porém, uma desvalorização da perspetiva sensorial e educativa como processo de fruição e desenvolvimento pessoal. O presente trabalho induz uma forte relação entre educação, AV (desenho) e motivação vendo-os como interdependentes.

A arte, tal como foi desenvolvido no capítulo I, tem um papel muito importante como equilíbrio e aprendizagem da criança, nomeadamente nos primeiros anos de escola, perante o mundo envolvente. Para tal muito contribui a cultura em todas as suas formas. Franks (2003: 76) observa sobre os escritos de Vygotsky, *mind in society*, 1978 “(...) *there is a continuum between imaginative play, drawing and development of writing. A small child might, for example, put a stick between her knees and ‘galop’ around pretending to be a ‘horse’. The child gets the ‘idea’ of the horse from immediate experience of horses, or pictures seen in a book. She connects these with the word horse that she gets from her environment in social and cultural life, reading, watching tv, conversations and play with others. Later, she may draw a horse and after she may be able to write the word. In this kind of progression, Vygotsky traces the ways that participation in social life, involvement in patterned activity, and the trade of signs in culture domains (including, especially, words) relate to the development of conceptual thought*”.

Rosario Gutiérrez (Gutiérrez 2003: 286-287), a respeito da motivação na experiência artística, escreveu:

“Tomando los recursos técnicos que su nivel madurativo les permite utilizar, los niños ponen en juego un proceso creador en el que conjugan los datos que seleccionan de cada situación vivida o imaginada. Por ello la motivación de dicho proceso debe encargarse de actualizar experiencias, de manera que el alumno pueda plasmarlas en sus representaciones de la forma más completa posible. Para planificar y desarrollar esta tarea, que constituye — junto son la evaluación— la labor fundamental del maestro en el área de Ed. Artística, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos. (...) Qué nivel de desarrollo gráfico tienen los alumnos a los que va dirigida la motivación. Cuáles son sus objetivos con relación a los distintos indicadores del desarrollo (cognitivos, afectivos, senso-perceptivos, etc.). Cómo se va a desarrollar la motivación desde el punto de vista práctico, es decir: a través de qué medios, con qué tipo de material didáctico y en qué condiciones espaciotemporales. Dependiendo del tema elegido, los estímulos podrán llevarse a cabo utilizando tres tipos de recursos distintos: de forma oral, a través de la apreciación sensorial de los objetos relacionados con la experiencia, o bien, mediante la reproducción vivencial que permiten la simulación y la dramatización de la situación que queremos actualizar. El siguiente ejemplo puede servir como modelo para planificar una unidad de motivación en la que se conjugan los tres recursos citados (el diálogo, la manipulación y la dramatización)”.

Na AV e, em particular no desenho, mais do que ensinar tecnicamente a desenhar, é fundamental incentivar a desenhar emotiva e sensorialmente de acordo com a experiência de vida do próprio aluno. Lowenfeld e Britain (1977: 39) defenderam que “*A motivação artística, para este grupo etário particular, concentra-se nas experiências que a própria criança teve, tanto em seu eu físico como na sua fantasia, ou nas experiências que lhe foram indirectamente propiciadas*”.

Desta forma se a criança estiver motivada, desfrutará em desenhar sozinha, exprimindo-se totalmente através de um grafismo próprio, independentemente de estar na escola ou em casa, em criança ou já na idade adulta.

II.1.2 As emoções e o papel na motivação

Saint-Exupéry (2001: 72) diz “*Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos*”. As emoções, talvez mais do que a arte, tornam-se muito difíceis de definir. Não só porque variam dependendo do sexo, da idade, da cultura mas, também são fruto, origem e, vivência de cada pessoa. Contudo, de uma forma geral, as emoções são vividas de forma mais ou menos intensa. No entanto, e procurando sobre o conceito de emoção/emoções pode constatar-se a existência de imensas obras que se especializaram sobre o tema e inclusive varias delas com muito impacto. A versão on-line do *Oxford English Dictionary*⁴², por emoção (emotion), designa:

- *A moving, stirring, agitation, perturbation (in physical sense);*
- *A political or social agitation; a tumult, popular disturbance;*
- *Any agitation or disturbance of mind, feeling, passion; any vehement or excited mental state;*
- *A mental ‘feeling’ or ‘affection’ (e.g. of pleasure or pain, desire or aversion, surprise, hope or fear, etc.), as distinguished from cognitive or volitional states of consciousness. Also abstr. ‘feeling’ as distinguished from the other classes of mental phenomena.*

Neste sentido, o termo pode envolver vários significados, de acordo com estados biológicos e psicológicos, em diferentes situações. Na prática há centenas de emoções que podem variar de acordo com a combinação de diferentes fatores. Para esta investigação focalizou-se, sobretudo, a emoção ao nível sensorial, social e cultural no que diz respeito à arte e ao que a mesma “desperta” no indivíduo.

Segundo Angelucci *et al.* (2005: 60), fundamentados no estudo que realizaram com base em vários trabalhos de investigação já publicados, o fracasso dos alunos reside muitas vezes em “problemas emocionais”. E como consequência estes últimos provocam muitas vezes ansiedade, falta de atenção, dependência e agressividade que por sua vez prejudicam a aprendizagem. Os autores complementam dizendo que apesar de serem muitas vezes problemas provenientes de casa, o educador pode ajudar a sua superação. Por esta razão, a escola nunca deve ser entendida através da simples relação educador-aluno. Assim a escola é também a sociedade que a envolve e como tal a procura do conhecimento científico, enquanto processo, pode ser associada a uma “conversa”, um diálogo permanente entre o investigador e o tema/área de pesquisa.

Strongman (1998) afirma que se podem encontrar pelo menos 150 teorias distintas sobre as emoções. No seu livro são abordadas várias como: primitiva, fenomenológica, comportamentalista, fisiológica, cognitiva, ambiciosas, específicas, desenvolvimentista, social, clínica, bem como outras exteriores à psicologia (filosofia, história, antropologia, sociologia e cultura). Mas há muitas outras. O mesmo autor refere, na conclusão, que não há nenhuma outra área, da psicologia, com tantas teorias. Razão para tal facto só mesmo a emoção como parte da existência. Assim e como existem tantas teorias, com tantas divergências, difícil é saber distinguir onde começa e acaba a emoção, ou melhor, emoção e não emoção. Da mesma forma existem, independentemente das teorias, contributos de vários autores dos quais se destacam aqui alguns:

Antes de mais, refira-se Goleman (2002: 26-28) que explica objetivamente a origem do termo emoções e quais as suas implicações. “*Todas as emoções são essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instalou em nós. A própria raiz da palavra emoção é motere, o verbo latino «mover» mais o prefixo «e» para dar «mover para» sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções*”.

⁴² <http://www.oed.com/>

“Uma visão de natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope (...) como todos nós muito bem sabemos por experiência própria, quando se trata de formular nossas decisões ou as nossas acções, o sentimento conta tanto, e muitas vezes mais, do que o pensamento”.

Essencialmente, neste livro o autor tenta explicar como reconhecer e interpretar a vida emocional pessoal, regulada por sentimentos e emoções, é vista individualmente e, no contacto com os outros. Goleman explica formas de intensificar e melhorar, o trabalho e a empatia dos outros, nomeadamente, focando-se na infância.

Mucchielli (1949: 88), a respeito da emoção, explica: *“a emoção é um estado de consciência caracterizado pela submersão da reflexão objectiva e das condutas reflexas bem como pela emergência súbita no psiquismo de um estado de excitação, mais ou menos forte, acompanhado de reacções psicológicas. Este estado de excitação neurofisiológico é provocado de maneira quase reflexa pela apreensão de certos «objectos» carregado de determinadas significações. Estas significações podem ser atribuídas pelo sujeito de maneira instintiva (medo de cobras) ou provir da sua experiência afectiva pessoal (alegria de rever um amigo)”. O autor acrescenta ainda um conceito associado à emoção: “note-se que a surpresa é a excitação comum a todas as emoções nos primeiros instantes da emoção, e é em seguida que este choque inicial assume uma colaboração afectiva”.*

Amaral (2005: 312-321) recorre a Bisquerra que define emoção como «um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções geram-se, habitualmente, como resposta a um acontecimento externo ou interno». Segundo Bisquerra a emoção poderá assim ser categorizada pelos seguintes parâmetros:

- direcção (positiva ou negativa);
- intensidade (fraca a forte);
- impacto (lábil a persistente);
- formas de expressão (fisiológica, corporal, cognitiva e/ou social)

E serem distribuídas pelos seguintes grupos:

- negativas (ira, medo, ansiedade, tristeza, vergonha, aversão);
- positivas (alegria, humor, amor, felicidade);
- ambíguas (surpresa, esperança, compaixão);
- estéticas (admiração e complacência artística).

Também, a este respeito de emoções, refira-se Eco (1995: 66) que expõe 8 sentimentos básicos, à natureza humana, inspirados pelo pensador indiano Bharata. Para este pensador estes seriam os *“estados espirituais permanentes”* e que se encontram sempre associados a causas: Deleite » Erótico; Riso » Cómico; Pena » Patético; Raiva » Furioso; Heroísmo » Heroico; Terror » Terrível; Desgosto » Odioso; Espanto » Maravilhoso. No entanto, e como refere Eco, a estes sentimentos os teóricos posteriores acrescentaram a Serenidade » Quietismo, passando assim a nove.

Freitas (2008: 5) recorre a Vygotsky no que diz respeito às emoções como forte ligação entre imaginação e realidade *“O envolvimento emocional pode ser evidenciado de duas maneiras: toda a emoção e sentimento tendem a manifestar-se em determinadas imagens e eventos que remetem a elas. A emoção pode eleger impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo predominante naquele dado instante. Essas imagens são remomeradas ao longo da vida. Decorre daí a importância de imagens que projectem contextos de aprendizagem como sendo referenciais ao longo da vida”.*

Para Arnheim (1993: 44) *“El arte, suele decirse, expresa «emoción» mediante y por estados emocionales. Se debe a los «sentimientos» y transmite sentimientos”.* Porém, e tal como explica a respeito da emoção, este conceito na gíria popular levanta muitas vezes suspeitas no mundo da educação artística. O emocional, é muitas vezes de forma errada, associado a impulsos irracionais, mau raciocínio e aos sentimentos. Todavia, e à luz da psicologia, é também uma avaliação errada. O autor acrescenta por isso *“lo que se suele designar como «una emoción» es en realidad un conglomerado de três componentes: un acto de cognición, una lucha motivacional causada pela cognición y un despertar causado por ambas”.*

Retomando as artes e o desenho, com base na compreensão dos sentimentos e emoções da imaginação, é permitido a compreensão própria do eu onde os símbolos artísticos estimulam por si só os sentimentos e vice-versa. Deste modo, refira-se o IS, abordado no capítulo I, onde se chama atenção para o “eu”. Para o IS o *eu* é sempre emocional (espontâneo e impulsionador e criativo) enquanto o *mim* se liga mais ao racional (regulativo, diretivo, objetivo e conformista) dado que já está em dependência com os outros. Este é sem dúvida um conceito importante e que será mais debatido no capítulo III quando do confronto razão-emoção no desenho.

Na educação cultural pelas AV (desenvolvida no capítulo I), a emoção já tem sido explorada, particularmente, através da obra de alguns artistas expressionistas que permitem a sua futura interpretação. Interessa, porém, particularmente a esta investigação, que, cada um as cultive de acordo consigo mesmo e as explore através da expressão visual e plástica. Na prática o mais importante é que as emoções determinam normalmente a decisão, e conseqüente ação de qualquer pessoa. Neste âmbito, os níveis: físico, espiritual e moral são essenciais para alcançar esse objetivo e é aqui que este projeto pretende intervir.

II.2 O papel da sociedade atual na motivação pelas artes

Para Durkheim, o indivíduo torna-se social (Humano), ao interiorizar os saberes, os sentimentos e as normas sociais (cultura) como consciência coletiva. Para o autor, independentemente do grau de influência, não pode existir sociedade sem consciência coletiva. A grande maioria dos autores que investigaram a fundo a produção artística infantil dizem que para a compreender, quer a criança quer a sua arte, teria de se viver a sua infância.

*“entre a sociedade e educação existem relações dialéticas. A educação é ao mesmo tempo um produto da sociedade e, em certas condições, um factor de mudança social (...) Esta reciprocidade está mediada, entre outros factores, pelo “conhecimento” que se intercambia no acto educativo, que é um elemento fundamental para a promoção das transformações naturais e sociais”.*⁴³

Como é de conhecimento geral a sociedade tem-se alterado bastante inclusive na duração da infância. Hoje, regra geral, a puberdade surge mais cedo mas a designação de adulto fica para mais tarde só quando o indivíduo deixa a faculdade (normalmente depois dos 25 anos) e talvez aí deixa de depender economicamente da família. Ou seja as mudanças constantes também não facilitam a compreensão e integração entre as diferentes gerações. Com isto saliente-se a importância do meio.

Tabela 4. Alterações da sociedade nas gerações passadas e na presente.

Passado	Presente
Local	Global
Cultura fixa	Multicultural (diferenças entre pessoas)
Masculina	Feminina
Manual e Mecânica	Tecnológica e Informática
Culto da família / religiões / ideologias	Culto do <i>starsystem</i> e do medo
< Esperança média de vida	> esperança média de vida
- Bens materiais	+ bens materiais
Vida saudável na natureza	Poluição e mais doenças
Rotinas naturais	Rotinas stressantes
Cooperação comunitária	Egoísmo

No entanto, pegando no início dos povos primitivos, até ao dia de hoje, muitas mudanças ocorreram. Contudo, desde o início da humanidade que a arte está presente dando o seu contributo sempre importante na constituição da personalidade e da expressão humana. Sem dúvida que a forma de expressão mudou, entre a era

⁴³ Malassis (in Gómez et al., 2007: 240).

primitiva e a moderna, pois o homem foi evoluindo mas as necessidades, que estão na base, mantêm-se (ver subcapítulo anterior). Neste sentido, vários autores assemelham o crescimento gráfico da criança como homens das cavernas que através de representações tentavam definir uma linguagem, ou seja, dando expressão aos sentidos, pensamentos, fantasias, medos, alegrias, tristezas... emoções.

Tem que se viver do presente e esquecer o passado é uma expressão cada vez mais comum na sociedade atual mas não é algo que se possa concordar. No papel da sociedade atual entende-se que o ideal seria fazer sempre uma leitura do que positivo existe em ambas as épocas e adapta-lo aos nossos dias e vidas. Entende-se, com base nos contributos de Trías (2000), que se deve viver como *seres limitantes* convivendo sempre no limite de várias as barreiras como, neste caso, o passado e o futuro. “Cortar” com o passado seria o mesmo que não ter o futuro como ponto de referência. Este autor defende ainda uma procura ativa e criadora que se supõe sempre num processo de construção e revisão interior. Aqui a existência vive num diálogo/conflito constante entre a razão, a estética, religião, o conhecimento e a ética.

E são também estas mudanças na sociedade que se refletem nas AV onde exigirão, por parte da educação uma abordagem transdisciplinar que englobe vários conceitos. Todavia, este é um tema que será mais desenvolvido no próximo capítulo, aquando do papel do educador.

“Arte em sua dimensão criadora, é inter e transdisciplinar pela própria natureza do seu processo poético. Assim, pode-se dizer que a esfera da arte, enquanto dimensão expressiva se relaciona com a cultura, história e a sociedade transitando por fronteiras híbridas. Arte na escola, então seria uma experiência de repotencializar a arte para nela recuperar a própria vida”⁴⁴.

A educação, através das AV, luta com vários constrangimentos. Bahia (2008: 96-97) explica que na base destes constrangimentos está a “ideia Aristotélica de que a educação, incluindo a artística, deve ambicionar a perfeição que se traduz num clima dogmático que se rege por padrões exigentes artísticos, avaliações constantes e um currículo que muitas vezes compromete o lugar das artes”. O autor acrescenta ainda que este problema agrava-se quando se acredita culturalmente no “jeito para o desenho e para as outras expressões artísticas” que, se analisarmos profundamente, está enraizado no pressuposto de imitação fiel da natureza.

Por outro lado infelizmente o valor da educação através das AV, na civilização escolar ocidental, continua a ser subestimada e a ser vista como acessória. Arañó (2005: 9), a este respeito, expõe “Ciertamente, mientras la educación en nuestra cultura se manifieste en términos de oferta y consumo, la educación artística no dejará de ser un mero “adorno” de nuestro sistema escolar”.

Além disso a ExP infantil continua com forte domínio dos adultos que ignorantemente a tentam associar aos seus parâmetros o que faz desmotivar a criança. A respeito deste domínio Edwards (2005: 138) refere “o resultado é que a maioria dos alunos não aprende a desenhar nos primeiros anos ou na metade do curso primário. A autocrítica torna-se permanente e eles só raramente tentam aprender mais tarde”.

“As actuais concepções sobre a aprendizagem apontam para uma escola de saberes e competências, onde, para além do que é tradicionalmente do domínio disciplinar e lhe é específico, há lugar para a pessoa encarada na sua globalidade, bem como para o desenvolvimento de competências que a preparam não só para as áreas de estudo, como também para a vida, podendo ser transferidas e utilizadas em diferentes situações, mobilizando aspectos psicológicos (cognitivos e afectivos) e aspectos do comportamento social. Neste novo contexto, a educação artística pode ter um papel importante”⁴⁵.

No entanto, a sociedade tem de perceber que a arte só pode acrescentar valor ao indivíduo e motivá-lo na apreciação da vida. Konrad Fiedler (citado em Almeida, 1976: 5) sintetiza que “o essencial é que, sem a arte, a visão do mundo seria incompleta”.

⁴⁴ Schmidlin (2010: 2).

⁴⁵ Raposo (2004: 5).

“Acreditamos que actualmente, o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pósindustriais deva incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. O contributo de uma pedagogia centrada nas artes é essencial para atingir essas metas.”⁴⁶

Na arte refira-se Pearson que vê, e compreende, o desenho infantil como prática social associada a diversas outras práticas não-gráficas. O mesmo autor aponta a falha de preocupação no desenho em si mesmo quando se teoriza acerca dele. Acrescenta ainda que os estudos recentes devem ter a preocupação do significado que os mesmos devam ter para a criança.

“The blunt accusation is that all theories of children`s drawing are, in fact, theories of representation, narrative, artistic development, cognition, perception, phylogenesis, cultural identity, or the modern or postmodern self. All these forms of theory contribute insights to the collective knowledge of the drawing of children, but none can stand up to critical scrutiny as theory of children`s drawing. They all begin with an interest in something that is not children drawing. They all use children`s drawing to inform that interest. And they end with the explicit or implicit claim that the point, causes or functions of children`s drawing is represented in that interest”⁴⁷.

Meredieu, citado por Moreira (2008: 45-49), entende que o desenho infantil tem evoluído nos últimos anos. Segundo este autor o rabisco em si tenderá a desaparecer e ficar apenas presente ao nível do detalhe e ornamento (cabelos, nuvens, fumo, etc.). Porém, dá a entender que vários autores o justificam como consequência de uma regressão causada por cansaço ou distúrbios psíquicos, até pois não lhes é atribuído qualquer valor. Neste sentido, o autor associa os educadores e pais associados a uma “função repressiva”. Nestas idades, em que esta investigação se insere, dá-se também alguma perda de fantasia (jogo simbólico) em direção a uma fase realista que se seguirá. Meredieu completa “Agora a fantasia se manifesta ao nível da ideia representada: são heróis, fadas, princesas, viagens intergalácticas porém dentro de convenções visuais preestabelecidas buscando uma linearidade espaço-temporal”.

Concluindo a educação artística, e neste caso específico o desenho pelas AV, permite fazer a ligação entre duas realidades que são a material e social por um lado e, as individuais por outro. Além disso, é uma ligação que “dá asas” à criatividade tendo, porém, sempre a interferência a personalidade, valores sociais, fatores ambientais/materiais e o grupo de trabalho. Quanto mais forte for esta ligação mais hipóteses tem a criança de se adaptar à sociedade.

Segundo Edwards (2005: 13) só usando novos métodos que mostrem as importância das artes, no desenvolvimento do indivíduo e da aprendizagem de outras disciplinas, poder-se-á sensibilizar a sociedade para a temática. Cardoso e Vassalina (1998: 13) dizem que “o cultivo das potencialidades de cada criança está nas mãos dos pais, educadores e sociedade em geral”.

Atualmente, mais do que a família, consideram-se como instituições de socialização infantil, a escola, os *media* e a internet. Estas difundem, quase na totalidade, os valores que regem a vida social atual, as relações Humanas que cada um vive. Inicialmente no âmbito familiar, começando pela mãe, e só depois pelo mundo exterior ao núcleo familiar. E são estas instituições que nos interessam debater nas próximas secções.

II.2.1 A família

É na família que se iniciam as emoções e os laços afetivos e por isso aqui reside um fator-chave a desenvolvimento destas nos primeiros anos da criança. Esta aprende no seio familiar não só a inibir certas

⁴⁶ Eça (2008: 8).

⁴⁷ Pearson (2001: 352).

emoções e exteriorizar outras, bem como a introdução à linguagem que lhe proporcionara começar a designar o mundo.

“Através dos sistemas educativos reproduzem-se os esquemas sociais e cognitivos próprios de cada cultura. A família é um dos principais agentes de transmissão de saberes e socialização que, com a sua acção legítima estruturas culturais que posteriormente são reforçadas pela escola e pelos meios de comunicação. (...) O que se pretende com o sistema educativo é legitimar as tendências sociais de um colectivo e introduzi-las como pautas ou normas aceites da regulação social”.⁴⁸

Contudo, atualmente, também a família enquanto instituição de socialização, tem mostrado alterações radicais não só na sua estrutura como também no tipo de relações que a compõe. Estas mudanças em muito têm transformado o processo de socialização. A mulher, ao criar autonomia no mercado de trabalho desligou-se mais da família, pai e mãe tem menos tempo para estar com os filhos, aumentaram os divórcios e as famílias “mistas” bem como as novas famílias onde ambos os pais são do mesmo sexo. Este e outros fatores têm alterado a percepção e vivência das crianças.

Na educação, através das AV, acredita-se que a família é um fator determinante e que nela residem muitas vezes os problemas de desvalorização desta área. Normalmente quando associadas às ciências são automaticamente marginalizadas, particularmente, pela fraca conotação social que a sociedade lhe atribuiu durante anos. Este é um problema com que o ensino se depara desde tenra idade do aluno. Stern (1974: 25) diz *“Há pais ajuizados, mas insensíveis à plástica infantil. Deformados pelos hábitos, por concepções vindas do ensino que receberam outrora, e até pelos antolhos de uma estética, dificilmente aceitam os princípios da educação artística”*.

Por último, a família tornar-se-á um forte aliado das AV quando perceber o que os seus educandos podem “ganhar” com uma forte aposta nesta área tendo como referência a dialética constante com o indivíduo e com outras áreas do saber.

“Há evidências acumuladas de que as pessoas com mais altos escores de motivo de realização aprendem mais rapidamente, executam com maior rapidez, lembram seus erros, perseveram sob condições adversas e escolhem certos tipos de risco, mais do que as pessoas com escores mais baixos”.⁴⁹

II.2.2 Os media e as TIC vs a manualidade

Apesar da família e da escola como forças essenciais na socialização, os *media*, e em especial as TIC, são um fator também muito forte, do qual ainda se desconhecesse o impacto futuro.

Através dos *media* e das TIC que “debitam” conteúdos sem qualquer controlo ou *feedback* por parte do sujeito aqui passivo – imagens, símbolos, valores, modelos, representações – as crianças, mesmo com a sua natural subjetividade, vão apropriando-se deles e reelaborando a cultura da sociedade sob a sua influência. O problema que se coloca é que, cada vez mais estes meios de comunicação estão globalizados não havendo aqui sequer espaço para visões personalizadas das nações e comunidades.

Falando em motivação, e em AV, tem obrigatoriamente de retomar-se a importância da *cultura visual e literacia em artes* já mencionados no capítulo I. A literacia em artes está presente nas *competências específicas* (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001b: 150), comuns a todas as disciplinas artísticas, e caracteriza-se pela *apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto em que se inserirem*. Neste âmbito o conceito de AV tem-se tornado cada vez mais abrangente ultrapassando a barreira da simples representação. A definição atual tem de englobar mais. A imagem, o desenho e a representação gráfica são chaves essenciais e o

⁴⁸ Gómez *et al.* (2007: 162).

⁴⁹ Birch e Veroff (1970: 59).

estímulo de um espírito crítico artístico é também imprescindível. A arte e o *design* têm-se aproximado através da educação em AV. Aproximação que permite não só o desenvolvimento da expressão gráfica da criança e do jovem como lhe permitir gerar conhecimento que facilite conhecer e interpretar os objetos/mensagens visuais, desenvolver novos meios materiais e tecnológicos de criação/transmissão de imagens e ainda relacionar a arte com a natureza, e a arte com a sociedade.

A educação iniciou, em Portugal, uma forte adesão às novas tecnologias tentando seguir o ditado popular que a escola deverá ser o reflexo da sociedade e vice-versa. Mas será que o ditado se poderá manter? Será que a educação resolverá os problemas da atualidade apenas com as novas tecnologias? E será que estas estão a ser bem intercaladas com as vivências, e experiências pessoais de cada indivíduo?

No contexto desta aproximação, entre arte e *design*, há que destacar o papel das novas tecnologias que, em Portugal, começaram por surgir por volta dos anos 80 e, se entendia que levaria a uma forte evolução na educação. No entanto, entende-se agora à distância, que as expectativas viriam a ficar um pouco aquém do esperado. Além disso o multimédia e as novas tecnologias continuam a levantar questões como função social e cultural da imagem, a autoria e direitos dos autores e criadores e a distinção/definição das AV como conhecimento específico.

Das mudanças na sociedade, a que mais se destacou nos últimos anos reflete-se na interação que crianças e adolescentes com “instrumentos” que são muitas vezes desconhecidos. “Seres híbridos” apresentados através de artefactos técnicos e desfasados da natureza Humana, embora criados pelo próprio Homem. Recentemente, em Portugal, têm sido distribuídos aos alunos do 1º ciclo computadores, amplamente publicitados como o “Magalhães”. Tendo em consideração que muitos destes alunos ainda nem sabem ler, rapidamente ficam fascinados pelo dinamismo de um ecrã em mutação.

Os *media*, as novas tecnologias (televisão, telemóveis, consolas de jogos e muitos outros) e os novos conceitos tecnológicos (reprodução humana, clonagem, fármacos e diversas outras técnicas sofisticadas), através das imagens e valores que transmitem, estão a mudar a criança, o papel e o estatuto da infância e a desestabilizar os limites e oposições tidos como estáveis na modernidade. Estes tornaram-se como que uma escola paralela que questiona a validade da escola, dos seus conteúdos e métodos passando a deter o controlo quase completo da transmissão do saber. Estas novas máquinas são para as crianças como “colegas” com quem elas interagem.

Retomando uma vez mais o capítulo anterior, e pegando nas iniciais de *Cultura Visual*, transpõe-se que talvez se viva atualmente uma certa Confusão Visual.

*“We live in a world increasingly saturated by visual culture that influences students at all educational levels (...) technology has made visual culture more readily accessible than literary forms of culture. The power of visual Technologies from an educational perspective is profound and critically important to student’s understanding of pervasive visual arts (...) Advancing knowledge of visual cultural depends on good foundations at all levels, including connections as well as distinctions between and among forms, ideas, and processes of visual culture”.*⁵⁰

As perguntas que se colocam são “Será que é esta a altura adequada para o primeiro contacto com a tecnologia, e será saudável? Será que em 12 anos, quando estes alunos frequentarem o ensino secundário, os educadores de então terão acompanhado esse desenvolvimento informatizado e grau de alfabetização tecnológica para os compreenderem e motivarem?

Sem dúvida as novas tecnologias vêm desafiar novos campos e domínios da EV. Rúbio (1997: 2), no âmbito das tecnologias digitais em EV refere Ambron “A capacidade de compor imagens, vídeo e sons que sejam significativos, é tão importante como a capacidade para produzir textos para comunicar. A produção de documentos com meios multimédia interactivos exige um alargamento do conceito de literacia, tal como a conhecemos nas escolas.”

⁵⁰ Freedman (2003: xiv e 86).

Hoje todas as áreas de exploração são normalmente apoiadas pela imagem digital e permitem a ampliação e flexibilidade de meios na aprendizagem. Deste modo, todos os educadores devem tentar adotá-la e integrá-la nos meios mais tradicionais. Todavia, deverá ser vista como mais uma ferramenta e não como a substituição integral dos meios “naturais”.

Eça (2004: 14), a respeito da pluralidade, defende a importância do multimédia “*A noção de multimédia não é recente nas artes, muitos objectos apresentam representações do mundo baseada em intertextualidades. A palavra, o som, a imagem, o movimento, são aspectos que hoje em dia nos habituamos a ver integrados em vários objectos artísticos e são apenas uma prova da pluralidade possível dos objectos culturais. Pluralidade de técnicas e de meios e, também pluralidade de interpretações*”.

Fourez (2010: s/p) defende que para fazer tecnologia não são necessários mecanismos muito complicados e quando são utilizados podem até mesmo banalizar a aprendizagem pelo facilitismo que promovem. Neste sentido, diz que a sociedade deve fazer uma reflexão clara sobre o papel da tecnologia. Assim afirma “*Hay que hacer un análisis de los mecanismos útiles para negociar con la tecnología, para que finalmente la gente pueda utilizar tecnología pero no ser su esclavo.*”

O escultor Alberto Carneiro (in Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: 2001: 35), a respeito da importância da tecnologia, diz “*O computador é um instrumento, uma extensão do corpo humano, como um lápis, para expressar, criar e comunicar. Como acontece em qualquer actividade humana, o essencial do processo de criação não está nos instrumentos, está na concepção*”.

Hicks (citado por Rúbio, 1998: 189) diz “*a educação para uma tecnologia das artes não está nem no hardware nem no software, mas sim nas implicações estéticas e sociais da sua utilização*”.

Neste contexto, é importante que, mais do que a formação dos educadores ao nível do *software* seja feita uma sensibilização e formação dos mesmos ao nível da integração de toda esta tecnologia no contexto de cada comunidade escolar e ambiente social/familiar de cada aluno. Entende-se que tal como Prout (2005) diz não se deve deixar as crianças desfazadas desta evolução mas só através de um equilíbrio homem/máquina poderão ser controlados possíveis efeitos negativos desta forçada virtualização visual da sociedade desde a infância.

De acordo com o que afirma o provérbio Português “*Só se dá o que se tem*”, há que alfabetizar visualmente a sociedade, e instruir educadores de todas as áreas educativas ao nível do novo discurso a adotar. Só através das novas competências adquiridas pelos educadores é que estes serão capazes de mediar a educação cultural dos alunos de forma que os últimos possam analisar, interpretar/compreender e utilizar de forma crítica e criativa todo o contexto em que atualmente vivem. Por outro lado, seria ainda importante, sempre que possível, que a aprendizagem tecnológica fosse precedida de uma exemplificação prática ao nível manual e analógico que de seguida seria articulada com as ferramentas informáticas. Desta forma conseguir-se-ia alguma sustentabilidade criando pontes entre passado e presente, gerando uma perceção do que poderá vir a ser o futuro. Por exemplo, a prática de fotografia analógica e laboratório precedendo a fotografia e a manipulação digital.

No que respeita ao desenho por computador, nas crianças, está ainda muito por explorar mas já vários autores defendem que nestas faixas etárias não ajudarão a criança e, até pelo contrário, só podem ser prejudiciais. O avanço da tecnologia, apesar das ferramentas úteis que proporciona, é mais um fator que dificultará a educação, através das AV, no futuro próximo. É um facto atual que a sociedade tem feito pressão para que a educação se atualize constantemente em termos tecnológicos, especialmente a nível informático. Contudo, este acompanhamento será de difícil de colocar em prática.

De acordo com Prout (2005), os *media* atuais têm alterado a socialização e tornaram-se um conflito da aula/educador/aluno com mercado/*media*/criança.

Finalmente, entende-se que manualidade voltará a ter, com certeza, o seu papel de protagonismo no futuro quando a sociedade concluir que a tecnologia só faz sentido quando associada e integrada na manualidade. Entretanto as AV continuarão a passar por um período difícil. A prova de que a manualidade é essencial para as AV é o caso do currículo em Inglaterra que inverteu todo o processo de aprendizagem retomando, entre outras opções, às *crafts* como imprescindíveis na aposta de um futuro baseado nas indústrias criativas. Ao final de vários anos separadas as *arts and crafts* estão de volta.

II.2.3 A escola

A escola é um processo dinâmico que muda de acordo com a sociedade e que felizmente, ou infelizmente, ainda continua influenciado pelo poder. Por “poder” entende-se, entre outros, o poder político. Neste processo educativo considera-se que o educador é a “chave” da interpretação e reestruturação do currículo devendo percebê-lo e fomentar o espírito crítico próprio bem como o dos alunos.

Entenda-se que, no contexto desta investigação, quando se fala em escola fala-se geralmente em educação formal.

“A educação formal caracteriza-se pela sua organização burocrática e hierárquica, que se concretiza numa rede constituída por diversas instituições (escolas, centros de formação profissional, universidades) geridas por grupos especializados de educadores e administradores, formados expressamente para o ensino e a sua gestão. (...) A instituição escolar é a realização genuína da educação formal”⁵¹.

O mundo tem vindo a sofrer alterações a uma velocidade vertiginosa, mudanças estas que se refletem também nas AV. As mudanças económicas, sociais e culturais exigiram que as AV as acompanhassem.

Na escola, é à semelhança do que acontece ao nível do estado (ver capítulo I), constata-se também uma desvalorização pelas AV que não se inserem nas “áreas essenciais”. Raposo (2004: 421) refere que *“No geral, apesar das múltiplas potencialidades que são atribuídas a uma educação artística, não se lhe reconhece ainda o estatuto reservado às disciplinas ditas intelectuais, do ponto de vista da sua inscrição na educação formal”*. Após todo o debate, patente no capítulo anterior e no presente, a questão que se coloca é: As AV são vistas pelo aluno como menos importantes do que as restantes disciplinas. Porquê? Ora a resposta a esta pergunta tentar-se-á realizar no final do capítulo V.

No entanto, alguns países têm vindo a refletir sobre esta problemática numa altura em que se vive uma crise económica generalizada. Refira-se o exemplo de Inglaterra ao apostar recentemente no currículo escolar com uma forte aposta nas indústrias criativas. Só a partir desta aposta haverá um caminho diferenciador que propicie um desenvolvimento sustentável da sociedade europeia. A este respeito John Steers, num Congresso⁵² de Educação Artística, em Barcelona, apresentou o que Inglaterra implementou no currículo e que se baseia nos seguintes desafios: 1. Variedade; 2. Inclusão; 3. Criatividade; 4. Conteúdo e significado; 5. Currículo variado e em várias dimensões; 6. Educação para o design e para as artes; 7. Oferta cultural; 8. Avaliação; 9. Autonomia docente; 10. Relevância e motivação. O mesmo autor concluiu ainda dizendo que é necessário atribuir confiança ao educador gerada também pela sua ligação forte com os alunos.

Ora esta decisão política entende-se como uma forma de motivação para as artes e que poderá querer transmitir que os valores estão em mudança. Porém, entenda-se que, na escola, todas as decisões só avançarão de acordo com a predisposição do educador (tema do próximo subcapítulo).

“Vários estudos realizados, tanto em Portugal como no estrangeiro, evidenciaram relações significativas entre os resultados escolares, por um lado, e a motivação para alcançar o sucesso ou para evitar o fracasso/ansiedade por outro: os alunos mais motivados para a realização obtêm melhores resultados escolares, enquanto que os alunos mais ansiosos obtêm piores resultados escolares. A relação entre essas variáveis motivacionais e os níveis de realização escolar ultrapassa mesmo, em certos casos, a relação destes últimos com a inteligência”⁵³.

⁵¹ Gómez (2007: 163).

⁵² Colbacat (III Congrès d’Educatió de les Arts Visuals, Barcelona, 2009).

⁵³ Fontaine (2005: 36).

II.3 O educador, nas didática das AV, como um mediador

Antes de mais, reflita-se sobre o que Komljanc (*in* Predonik, 2009: 15) escreveu: “«*What makes a student want to learn?*», *and students chat about teacher’s motivation for teaching. The educator’s job is to discover, initiate, and sustain students’ motivation to learn and to engage in activities that lead to learning*”.

Usar o termo de mediador relaciona-se também com o termo de mediação cultural intensamente defendida por Paulo Freire (1983). Para o autor o educador, contrariamente às concepções passadas de transmissor e facilitador de aprendizagens, tem de ser um mediador da transformação sociocultural. Como o saber, e inclusive o saber artístico, tem origens sociais (no contexto em que é produzido) logo é essencial que o educador faça essa mediação entre o indivíduo, a sociedade e a cultura. Esta prática é essencial para que os alunos compreendam e gerem conhecimentos de forma crítica associando a arte à sua própria vida.

Tendo por base as questões levantadas no capítulo I, *o problema/potencial da imagem*, o educador como mediador da atualidade exige uma procura constante não só da envolvência como também auxiliando os alunos a interpretarem o que os rodeia de uma forma pessoal e autónoma.

Abordando o conceito de educador há que mencionar também à didática. Esta tem de ser vista como um todo que engloba o educador, o aluno, os conteúdos, o contexto da aprendizagem, objetivos, metodologias, competências e avaliação. No que diz respeito à didática, em AV, refira-se as três principais abordagens curriculares que se geraram no século passado: científica, reconstrucionista e expressionista. A científica, ou racional-científica, defendia que as disciplinas em AV deviam ter as mesmas linhas e estruturas das outras disciplinas e, devia centrar-se no conceito e técnicas. A reconstrucionista, representada por Eisner, apela para um ensino que se centre numa intervenção do aluno na sociedade com fim de a melhorar. A última, expressionista, promove que o educador deve apenas criar as condições para que o aluno crie sem constrangimentos. Desta última salientam-se os nomes de Herbert Read e Victor Lowenfeld. Evidencia-se assim a abordagem expressionista, nas AV, que despoletou também muitas outras investigações e estudos foram desenvolvidos tais como os de Feldman, defendendo uma dimensão cognitiva das AV onde ensinar e fazer arte é também uma ética; Howard Gardner, com a teoria das inteligências; e Betty Edwards com a teoria do lado direito do cérebro.

Ainda a respeito das abordagens mencione-se também a DBAE (*Discipline Based Art Education*) que surge, mais tarde nos Estados Unidos, e defende a educação da arte baseada numa disciplina onde deverá existir um equilíbrio entre a produção artística, crítica artística, história da arte e estética (filosofia da arte). Ou seja basicamente defendendo uma experiência de aprendizagem holística. Donovan (2000: 47), refere-se à DBAE, dizendo: “(...) *discipline-based art education theory offers a Framework, not a prescription for curriculum. Like the armature of sculpture, while it provides structure and support, it also must be flexible and capable of being adapted to the needs and vision of the sculptor. Aesthetics, art criticism, art history, and art production are convenient organizers. They are not rigid compartments*”.

Finalmente, falando em didática, devem ser distinguidos o conceito de modelos de ensino e de métodos de ensino. Os modelos estão também associados às abordagens curriculares englobando não só os princípios teóricos como métodos, sequência e resultados. Os métodos estão presentes nas práticas muito específicas, de cada educador, independentemente do contexto em que este esteja.

No que diz respeito aos modelos podem distinguir-se, sobretudo, cinco: Corporativo-profissional, muito associado à ligação aprendiz e mestre; Académico, vocacionado para a reprodução direta de obras já existentes; Formalista, influenciada pela Bauhaus no estudo da forma; Naturalista-organicista, caracterizado pela mistura de técnicas e métodos; e pluralista, abordando temas atuais e através de conceitos como multiculturalidade, as diferenças em geral, as novas tecnologias, etc.

No entanto, a didática por si só, na escola, não é tudo. Marinho (2001: 33), cita João dos Santos que afirma “*Quando a educação é só relação o Ser estagna. Quando a educação é só filosofia o Ser volatiliza-se em virtudes tristes que se tornam em ignorância da vida. Quando a didática prevalece, a educação falha e a inteligência criativa do homem é posta em risco. Quando a relação educativa prevalece a didática surge espontaneamente*”. Pensar na educação como uma relação, entre pessoas e não com pessoas e objetos, torna-se cada vez mais essencial.

Atualmente, em Portugal, a educação está a passar por uma fase difícil e complicada que se considera ser culpa da sociedade em geral mas também dos *docentes* pois quanto mais não seja nela estão incluídos. Com isto retoma-se a problemática da desmotivação generalizada, desenvolvida no início deste capítulo.

Grande parte dos educadores são lutadores, “biscateiros”, mal remunerados mas, e mais recentemente, fragilizados e acusados pelo sistema e, pela opinião pública, como culpados pela crise geral que vivemos. Simultaneamente, toda a organização/gestão dos processos burocráticos complexizou-se obrigando a dar mais atenção aos documentos do que à criança, ao aluno. No entanto, continuam a existir muitos educadores a realizar trabalhos significativos e importantes. Esses conseguiram fazer uma acertada reflexão, pesquisa, investigação e justificação crítica.

Também é verdade, no caso das AV, apesar de muitos educadores terem conhecimentos em arte têm muitas vezes pouca sensibilidade para o ensino artístico levando os alunos a considerá-las como aulas monótonas, sem sentido, desnecessárias, vazias e essencialmente técnicas. O educador, ainda em muitos casos, continua a preocupar-se unicamente em “debitar” os seus conteúdos programados sem ter em conta a troca de ideias com e entre os alunos. Consta-se frequentemente que os educadores desenvolvem estes conteúdos com base nos seus gostos pessoais e do que aprenderam durante a sua formação académica. Além disso continua, em alguns casos, a existir uma tendência para guiar as escolhas do aluno de acordo com um plano prévio. Contrariamente à arte e ao ensino artístico tradicional baseado em regras pré-formatadas e formais, atualmente só pode ser construída com base na reflexão, discussão, pesquisa, vivências e reconstrução. A este respeito, cita-se Perrenoud (1995: 35) que, em relação à escola, às suas rotinas e status, diz “*os actores desenvolvem, assim, uma estratégia defensiva e minimalista, investem o menos possível, nas actividades propriamente escolares, cultivando comportamentos conformistas.*”

Em Portugal contrariamente ao educador de ExP, que pouca formação tem para as AV, o educador de EV tem formações muito heterogéneas que podem ir desde a EV ou educação visual e tecnológica, passando pelo design ou arquitetura, até às variantes de artes plásticas. Mas, independentemente da sua formação, este educador deve saber sobre muitas áreas e temas e estar sempre receptivo a novos temas propostos pelos alunos. Na prática um educador de EV deve adaptar-se aos conhecimentos de cada aluno indo ao encontro das suas necessidades e gostos pessoais.

Independentemente desta variação de formação a organização escolar continua a ser definida e controlada, ao nível dos processos, resultados e avaliação pelo educador e de acordo com os seus gostos pessoais. Ora no caso da educação artística, e neste caso específico nas AV, isto agrava-se pois o educador tem de gerir e aceitar constantemente a subjetividade e as diferenças nos alunos. Como explica Lowenfeld (1977: 32), a respeito da avaliação da criança, “*Afinal de contas, devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e liberdade dela do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” ao gosto médio dos adultos*”.

Por todas as razões, anteriormente abordadas, é essencial repensar a formação dos educadores de AV que em muitos casos continuam a ser desajustadas. Neste âmbito refira-se Costa (2008: 69) que, baseado em Imanol Aguirre, defende uma didática das AV baseada num currículo pluridisciplinar, aberto à emergência, crítico e não reprodutivo que prepare os alunos para um contexto cada vez mais baseado no visual.

Haanstra, Van Strien e Wagenaar escreveram sobre a boa aula/aprendizagem na Holanda. Para os autores a educação artística é vista por três parâmetros: tema/matéria de conhecimento, didática e pedagogia. Neste estudo, que entrevista vários alunos e educadores, é dado a perceber que os alunos valorizam os educadores que os ajudam a desenvolver capacidades e técnicas, e não que lhes digam o que fazer. Assim, escrevem:

“In art education in the Netherlands, subject matter covers studio art, art criticism and art history. Didactics covers planning, execution and evaluation of teaching. Pedagogy covers classroom management: creating a secure work climate; managing group processes and dealing with students”

*social, emotional and moral concerns as they arise, for example. Of course these areas of expertise entwine in classroom practice but the characterization is useful for teacher training”.*⁵⁴

Na prática, como se pode constatar no dia-a-dia de uma escola, são vários os aspetos que podem influenciar a visão artística. A este respeito, tem de ser dada liberdade artística pois nem que se uniformize os processos educativos os resultados nunca serão iguais. Isto pois não existem crianças/alunos nem educadores com as mesmas vivências e sentimentos. Porém, só através do estímulo destes últimos conseguir-se-á motivar a educação artística em cada aluno que por sua vez facilite a educação global do mesmo.

O educador de hoje não pode continuar a ser um mero executante do currículo de uma forma racionalista e em que o único objetivo continua a ser a obtenção de um “canudo” sem preocupação para o papel desses alunos na sociedade. Não se pode continuar na idade média em que o aluno era mero reproduzidor de tudo o que lhe era dado. Com a imprensa e, sobretudo, com a fotografia, tudo mudou acentuando esse distanciamento de hábitos repetitivos nas AV. Ou seja, o currículo não tem de ser *pronto-a-vestir tamanho único* tal como nos indica João Formosinho (Formosinho, 2007) a respeito do currículo em Massa. O currículo pode por isso ser direcionado pelo educador para as necessidades dos seus alunos.

E, com base nesta abordagem retoma-se o tema subjetividade/identidade presente no aluno e na qual o educador tem um especial destaque. Atkinson, a este respeito, diz:

*“It shows that pedagogised identities are historically located, discursively constructed and regulated. The child, student and teacher are not there fore to be viewed as independent autonomous selves who are affected or informed by an external social and cultural context. Rather they can only be understood within the changing discourses and practices that make them visible and knowable as children, students or teachers. This conception of subjectivity rejects the dualism of individual and society, and involves a fusion or folding whereby the ‘outside is already inside’, whereby the child, student or teacher can only exist or to be known as such through the social discourses and practices in which they are constituted. (...) The organization and content of learning experienced by students in each school is therefore different, suggesting a different formation of pedagogised identities in each school. Students` comprehension of art practice will therefore vary according to educational context (...) these narratives signify divergent practices that imply the formation of different pedagogised identities in art education”.*⁵⁵

Tradicionalmente a função do educador de arte apenas tinha como função desenvolver a destreza manual, e visual associada, do aluno. Por isso, nomeadamente, através do desenho recorria-se à cópia. Com a liberdade, e evoluir da sociedade, que se deu entretanto considera-se que a função do educador é muito maior supondo que as cópias mecânicas, de forma assídua, deixem de existir.

Betâmio de Almeida (1976: 17 e 24) diz que *“nos nossos dias, um curso básico de Arte, essencialmente dedicado à educação da visão, nada tenha a ver com as erradas concepções de «habilidade manual» ou «jeito para o desenho» porque é, precisamente, o velho «jeito» de copiar que se combate”*. Acrescenta ainda que *“«copiar», parece-nos pouco e cómodo”*.

Mais recentemente refira-se o acompanhamento da investigação de Sara Bahia (Bahia, 2008: 101). Através da mesma entende-se que toda a sociedade em geral (alunos, encarregados de educação e mesmo educadores) vive no *mito* do jeito para o desenho.

Hernández (1998), referindo-se ao educador de AV, diz que o mesmo tem o papel de facilitar a transgressão das barreiras que contêm o indivíduo de pensar por si mesmo, de construir uma boa relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, na escola e com a comunidade. Neste seu livro, *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, é proposto *“soltar a imaginação, a paixão e o risco para explorar novos*

⁵⁴ Haanstra *et al* (2008: 46).

⁵⁵ Atkinson (2002: 144-157).

caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, horários fragmentados, arquipélagos de docentes e passem a converter-se numa comunidade de aprendizagem. O educador como um agente de mudança, na pressão de educar alunos deve transgredir, muitas vezes, regras e normas estabelecidas para que possa acompanhar a dinâmica da sociedade, inovando em termos de atitudes e comportamentos. Só assim poderá permitir a consciencialização da sociedade e construir novo conhecimento”. Hernández apresenta, seis graves situações, onde deve ocorrer a transgressão por parte do educador:

1. Redução da complexidade educativa a pacotes de conceitos, procedimentos, atitudes e valores;
2. Aprendizagem reduzida ao construtivismo que não tenham em atenção o campo social de onde se destacam os intercâmbios simbólicos vividos sala de aula, construções sociais, valores promovidos e/ou excluídos, identidade, afetividade e relações de poder;
3. Fragmentação das disciplinas no curriculum e desligadas da sua experiência de vida, necessidades e interesses;
4. O percurso escolar infantil visto, pela escola e a sociedade em geral, como simples etapa de crescimento sem atenção à experiência e descoberta;
5. Falta de autonomia dos educadores, desvalorização de conhecimentos individuais em função das teorias fechadas e reproduzidas;
6. Insuficiência da escola para interagir e relacionar-se com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

Para colmatar e transgredir estas lacunas, Hernández propõe um ensino com investigação e projetos bem como uma pesquisa transdisciplinar através de objetivos não-estranques.

Sem dúvida que, tendo em conta os contextos atuais diferentes do passado (ver subcapítulo anterior), a educação tem de ser vista numa abordagem transdisciplinar. A abordagem transdisciplinar (inovadora, aberta, radial) é desta forma totalmente oposta à abordagem disciplinar (tradicional, fechada, linear).

Tabela 5. Diferenças entre a abordagem disciplinar e transdisciplinar

Disciplinar	Transdisciplinar
Centrado nas matérias	Problemas exteriores à aula
Conceitos do programa	Temas ou problemas
Objetivo e metas curriculares	Perguntas e pesquisa
Conhecimento canónico ou estandardizado	Unidades centradas em temas ou problemas
Unidades curriculares fragmentadas	Conhecimento construído
Lição – textos	Projetos / Fontes diversas
Estudo individual	Grupos pequenos que trabalham por projetos
Centrada na Escola	Centrada no mundo real e comunidade
Conhecimento tem sentido por si mesmo	O conhecimento em função de pesquisa
Avaliação mediante provas	A avaliação mediante portefólios e transparências
O educador como especialista	O educador como facilitador

Um outro aspeto essencial é o elogio e/ou crítica do trabalho, realizado pelos alunos, que deve ser muito cuidadoso. Segundo Lowenfeld (1977: 32-37) um trabalho só deve ser realmente elogiado quando é de dedicação evidente. Caso contrário só trairá a confiança que a criança deposita no educador. Segundo o mesmo autor a melhor forma de estimular/eloiar a criança é sempre fazer perguntas. Quanto a eventuais críticas essas deverão ser feitas durante o processo e não no final da obra.

“As artes podem ser objecto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações futuras na vida adulta. Esta constatação amplamente aceite, tem sido porém praticada com dificuldade. É geralmente reconhecido que dificilmente se assimila o que não se compreende, sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e

*adultos a compreenderem as AV constitui um objectivo global da Educação, com implicações noutras áreas”.*⁵⁶

II.3.1 A comunicação recíproca educador-aluno

Cada vez mais tem de se assumir a importância da interação entre aluno e educador. É certo que se tem vindo, devido a diversos fatores da sociedade em geral, a criar algum afastamento entre ambos. No entanto, tem de se reafirmar que o indivíduo não é uma máquina! A prática educativa baseia-se, antes de mais, num ato de comunicação a todos níveis que permite assim formar uma comunidade através da sua interação com o mundo. Esta pode ser utilizada para promover/construir uma concordância ou então, em certos casos, como relação de poder/dominação. Neste sentido, a comunicação deve ser estimulada com a finalidade de estimular a primeira e tentar inverter a segunda.

No processo básico e tradicional da educação a comunicação estrutura-se numa sequência de emissor (educador) > mensagem (conteúdo) > canal (meio) e > recetor (educando) que por sua vez responde ao primeiro. Contudo, o contexto atual vai mais além e assume uma lógica de reciprocidade em que o educador ao elaborar e transmitir conhecimentos, experiências e interesses, também adquire saberes, tornando-se educando. Ora, assim sendo, o aluno como também possui a capacidade de elaborar ideias-mensagens e responder ao emissor (educador), converte-se também educador educando assim o educador e a si mesmo. Na prática, e como Gómez *et al* (2007: 162) citam Paulo Freire, a comunicação em educação baseia-se na relação do educador (educador-educando), do aluno (educando-educador), o conteúdo que medeia a relação (mundo) e os processos e técnicas de aproximação (meios) ao objeto do conhecimento.

A arte só pode reforçar, e ser privilegiada neste processo, pois usa não só a linguagem verbal como a não-verbal. Também Bezalga e Pereira (2008: 4) citam Dimitri Leontiev “*a arte é a actividade que preenche a tarefa de revelar, expressar e comunicar um sentido pessoal da realidade*”. Neste contexto, e retomando a cultura visual, é importante percebermos a imagem como algo complexo e que necessita induz uma aprendizagem para a decodificar. No entanto, esta aprendizagem deve ser individual e, construindo-se a partir do crescimento do indivíduo.

*“Understanding is a much about who you are as about what you know; it is as much ontological as epistemological. The question of what we know has been displaced by the question who we are as the truth “out there” (...) through art making and viewing, we shape our thinking about the world and about ourselves”.*⁵⁷

No que diz respeito ao desenho infantil, e suas interpretações, Moreira (2008: 17-23) recorre a Daniel Wildlocker “*Para melhor conhecermos a criança podemos sem dúvida consultar os livros ou ouvir conferências que nos tragam o seu retrato objetivo. Mas tal modo de proceder é insuficiente e perigoso. Para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe*” e Mário de Andrade “*o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia*”.

Assim, e com base em todas as anteriores premissas, o educador atual tem de possuir um amplo conhecimento que ultrapasse o limite da arte. O educador atual, em AV, tem de transmitir aos alunos questões estruturais que sejam transversais reformulando de certa forma o passado do ensino. O educador deverá ser um orientador/líder, que contribui para a criação de um ambiente afável e propício à criatividade. Junto do educador a criança deveria sentir-se integrada e liberta para agir e fazer uso da sua imaginação sem preconceitos e juízos de valor. Neste sentido, um estudo realizado por Levin (*in* Lowenfeld e Brittain, 1977: 78), revelou que os alunos cujos educadores eram mais afetuosos produziam mais trabalhos artísticos e de forma mais interessada. Assim, e tendo em conta este modelo de formação de educadores, consideram-se como princípios essenciais no

⁵⁶ Fróis (2000: 201).

⁵⁷ Freedman (2003: 91).

desenvolvimento do pensamento criativo o respeito por temas pouco habituais, a identificação de ideias imaginativas, a valorização de toda e qualquer ideia e a oferta de possibilidades de aprendizagem que não sejam, em si, avaliadas.

II.4 Comentários finais

Chegado ao momento de comentar todo capítulo cita-se uma questão levantada por Evans (1975: 62) “What role does motivation play in determining learned behaviour?”. Percebe-se que existem diversas razões que podem ajudar a compreender o comportamento/atitudes mas, poucas que o expliquem. Todavia, não foi esse o intuito deste trabalho de investigação. Das várias concepções da motivação estudadas defende-se a interacionista, associada ao capítulo I, que, tem especial atenção aos fatores sociais. Todavia, considera-se que a origem da motivação não é unicamente externa nem interna e que deve nascer do encontro entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito. Nestas relações ambos interatuam um com o outro.

Relativamente à socialização da criança, e contrariamente ao que se defendia no passado, este processo passa hoje por colocar ênfase na criança bem como a sua participação ativa e interativa, na sociedade. Assim se as artes têm uma base subjetiva entende-se que as emoções são essenciais para diferenciar e permitir a inclusão de diferentes pessoas e estabelecer relações entre diferentes comunidades respeitando-se, sobretudo, a diversidade.

A respeito da tecnologia através das artes, os contributos demonstram que sem o domínio da manualidade e dos sentidos dificilmente se criará, apenas através da tecnologia, algo adaptado ao ser humano. Algumas pessoas até poderão pensar que o conseguiram mas fica sempre a dúvida se a “criatividade” não terá sido da “máquina”.

Tornou-se também evidente que os *media* e as TIC destabilizam todas as fronteiras (em casa, na escola ou na rua), entre a criança e o adulto, criando uma dependência que se pode considerar problemática. Contudo, e uma vez que não se pode alienar este facto, é sobre ele que toda a sociedade se deve debruçar de forma a perceber como a evolução tecnológica e as novas referências dos alunos poderão ser integradas na aprendizagem de forma a utilizá-la como um instrumento e não uma dependência.

Finalmente, deverá ser entendido por toda a sociedade e, nomeadamente, pelos educadores que atualmente não se pode ensinar o que, e como pessoalmente, se aprendeu há 20 anos. Hoje qualquer educador que pretenda proporcionar uma aprendizagem equilibrada terá de mediar entre a técnica, epistemologia, tolerância, socialização e, especialmente, pela “afetividade” que humaniza todas as anteriores. Desta forma, e sem ser “ditador” o educador conduz os alunos de uma forma liderada, segura e equilibrada.

CAPITULO III

O DESENHO NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA

III. O DESENHO NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA

O desenho como um caminho para a criança e futuro adulto. Por esta frase entenda-se a arte como muito (mas ao mesmo tempo não tudo), importante, na procura de um caminho. Pode ser difícil de explicar, mas os seus resultados nas crianças tornam-se evidentes no adulto. Os agentes educativos podem ser de vários tipos (pessoas, grupos, culturas, referências naturais/sobrenaturais, etc.) interagindo e influenciando-se mutuamente através do intercâmbio de códigos/mensagens verbais e não-verbais. No entanto, destes últimos códigos destaca-se o desenho, como meio privilegiado de comunicação de ideias, sobretudo, na faixa etária em que se insere este trabalho de investigação. Vários autores consideram-no como a verdade mais pura da arte.

O desenho está na base das grandes criações. Disto é por exemplo a reflexão projetual feita por Leonardo Da Vinci e que deu origem a variadas criações que são hoje em dia comuns. Sem dúvida que, a partir do momento em que o Homem passou a utilizar o desenho como reflexão mental, foi possível assistirmos a uma forte evolução da sociedade. Ou seja, o desenho como projeto ou meio de comunicação, seja na arte como em todas as áreas análogas, tornou-se essencial e imprescindível. Porém, hoje em dia, com a informática e novas tecnologias, enquanto processo manual tornou-se de certa forma marginalizado na sua manualidade. Assim, entenda-se que, para se desenhar verdadeiramente, mesmo ao nível virtual, tem de se conhecer a realidade e, nesse contexto, explorando-a através do desenho manual.

*“Se viajarmos no universo dos utensílios próprios das artes plásticas, procurando aquele que possa ser considerado o mais indispensável e o mais específico, encontramos o Desenho. (...) Em grande síntese, pode dizer-se que o desenho é, segundo vários autores, a primeira actividade expressiva do homem, ontológica e filogeneticamente, lançada conscientemente com sucesso no exterior. Antes da fala (enquanto sistema codificado já utilizável), muito antes da escrita (que também é desenho), o homem primitivo e a criança desenhavam”.*⁵⁸

Este capítulo tentará esclarecer um pouco o que se entende por desenho, no âmbito das AV, e qual a sua abrangência enquanto processo cognitivo e equilíbrio mental.

III.1 Abordagem ao desenho

Este subcapítulo é iniciado explicando-se o que se entende por desenho. Pegando nas diversas origens do termo desenho interessa, particularmente, salientar o termo *desígnio* pois encontra-se associado à vivência de cada pessoa. De uma forma muito abrangente, entende-se, previamente, o desenho como um todo enquanto processo em que pensamento e emoção se materializam na expressão individual do ser. E este sim é o elemento de desenvolvimento deste ponto onde o desenho se equilibra entre todas as dicotomias de onde se destacam a razão e a emoção. O desenho, nesta linha, pode estar materializado em milhares de formas, e aplicações, nas mais variadas áreas de conhecimento.

*“O desenho é tão antigo como o homem; anterior à escrita ele é a mais antiga manifestação espiritual conhecida. Desde tempos pré-históricos que os homens gravaram nas paredes das grutas figuras animais de grande realismo ou símbolos abstractos sobre cujo significado se continuam a tecer teorias explicativas. Não há dúvida de que o desenho funcionou sempre como meio de expressão dos homens de todos os tempos, de todos os espaços, de todas as culturas”*⁵⁹.

Fróis, Gonçalves e Marques (Fróis *et al*, 2002: 43) citam Alain, *Vingt Leçons sur Les Beaux-Arts*, que acerca do significado do desenho, argumenta o seguinte; “(...) *Que significa o desenho? Donde lhe vem a força?*

⁵⁸ Amaral (2005: 391).

⁵⁹ Henriques, C. (in Universidade do Porto – Fac. Psicologia e Ciências da Educação, 2001: 39).

Da invenção que lhe é própria, da linha. Se se quisesse falar satisfatoriamente da linha, seria necessário falar do espírito e remontar à origem do espírito, ao espírito vivo, que é um género de audácia sem nenhuma violência”.

O conceito de desenho, no âmbito das AV, é muito abrangente. Poderíamos falar do “desenho artístico” ao “desenho técnico” e “desenho científico”, do “desenho como projeto” ao “desenho como objeto” e do “desenho operativo” ao “desenho ilustrativo”. No entanto, falar e reduzir apenas a estes termos, seria empobrecedor. A pergunta que se coloca é pintar, esculpir e projetar não é desenhar? Pensar não é desenho? Elvira Leite (Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001: 24), a exemplo da pintura, cita Augusto Gomes “*Pintar é também desenhar com um pincel!*”

Almeida (1976: 61) cita Marlaux, *as vozes do silêncio*, que diz “*não há pintor que tenha passado dos seus desenhos de criança para a sua obra.*” Isto significa que o artista leva tempo a fazer-se, a «encontrar-se», ele parte da forma de ver já encontrada para a sua, que tem de conseguir, e isto nunca é um caminho fácil, nem rápido.

No caso da infância as separações artísticas são ainda mais difíceis pois para a criança todas estas atividades podem ser vistas numa totalidade. Cardoso e Vassalina (1988: 45) referem Favez-Boutonnier quando afirmam que é muito difícil separar desenho, e pintura infantil, opostamente ao que pode ser feito no adulto. Segundo estes, a criança dificilmente pode abstrair-se das suas diferenças e passagens que faz de forma livre e espontânea. Deste modo, desenho e pintura devem ser vistos, e analisados, como um só.

O desenho entende-se, neste contexto, como uma base do que pode ser uma ilustração, pintura, escultura ou qualquer projeto que represente e expresse uma ideia ou sentimento. Assim, fica clara a importância de estimular a criança para desenhar o mais possível, expressando-se assim livremente. Para a criança o desenho é algo muito valioso que só elas sabem porquê. Tal como um adulto dá valor a uma relíquia, que mais ninguém dá, também a criança o faz.

*“(…) en los primeros años dela escolarización, es decir, en el contexto de la Ed. Infantil y los primeros años de la Ed. Primaria, en los cuales es difícil la introducción de conocimientos conceptuales y formales acerca del arte. Según sus palabras «durante esta época, resulta importante garantizar que los niños que quieran ser capaces deseguir dibujando, pintando o modelando con arcilla cuenten con amplias oportunidades para hacerlo», ya que la producción constituye en estas edades una forma de aprendizaje «bien situado» que permite presentar los conocimientos artísticos através de las facultades artísticas productivas”.*⁶⁰

Conforme explica Barret (1982: 11) a origem do desenho, enquanto expressão livre incluído nos programas pode ser encontrada nos anos quarenta. Foi através da educação pela arte, representada por autores como Cierek, Lowenfeld e Herbert Read, que os programas foram alterados. Contudo, o desenho não pode ser visto como mais uma disciplina ou “jeito” mas antes como um diálogo entre a criança e a sua envolvência na tentativa de a perceber e comunicar. Read (2007: 230-231) diferencia três ações do desenho que são a autoexpressão, a observação e a apreciação e que estão intimamente relacionadas com o processo de desenhar. A autoexpressão caracteriza-se pela necessidade inata do indivíduo em comunicar os próprios pensamentos, sentimentos e emoções com outras pessoas. A observação surge pelo desejo do indivíduo registar as suas sensações, conceitos, memórias e construção de ferramentas que o auxiliem as suas atividades práticas. Concluindo, a apreciação nasce como resposta à expressão das outras pessoas. Essa resposta está normalmente condicionada pelas duas anteriores.

A abordagem ao desenho poderia ser aqui desenvolvida de diversas formas. Porém, optou-se pela vertente sociocultural. Segundo Freitas (2008: 6) ninguém pinta, desenha ou molda aquilo que vê mas sim o que aprendeu a ver “*A importância da arte é expressiva no processo educativo de ensino e aprendizagem da criança como*

⁶⁰ Gardner (1994: 76).

sujeito que se expressa e se insere no mundo, ampliando repertórios e somando experiências que irão alimentar o seu imaginário”.

Finalmente, a relevância da valorização das AV pela sociedade, abordada no final do capítulo anterior, retoma-se aqui através do desenho. Segundo Celina Almeida, psicóloga e formadora na área do desenho infantil, refere que somos um país que desvaloriza o desenho e por isso as crianças rapidamente desistem de desenhar.

*“Tendemos a desvalorizar o desenho, somos um país que desenha pouco, grande parte de nós diz, de imediato, que não tem jeito para desenhar, isso é coisa de miúdos. Preferimos inscrever uma criança com quatro anos em aulas de informática ou de Inglês do que em actividades criativas como a pintura e a dramatização, que são mais indicados para a idade pré-escolar. (...) Muitos pais e professores não se apercebem da importância do desenho infantil e com os seus comentários e reparos contribuem para que as crianças se sintam frustradas e percam o gosto por desenhar. (...) a rigidez estética dos adultos é que não faz sentido! É errado dizer-se a uma criança pequena que o desenho não está bonito porque falta pormenor ou porque as cores não combinam! É o mesmo que pedir a uma criança de três anos que se vista sozinha, ela não vai ter a preocupação de combinar as cores porque nesta fase isso não tem qualquer importância nem os padrões estéticos dela são os mesmos que os nossos”.*⁶¹

III.2 O significado do desenho para a criança

O desenho, como se foi abordando desde o início do capítulo, é sem dúvida a primeira forma de expressão no processo artístico e, em si só, pode ser considerada uma arte. O desenho serve também de base a muitas outras formas de expressão artísticas. Desde Leonardo da Vinci que o desenho, nomeadamente através do processo mental, começou a ser defendido como forma de comunicação única e imprescindível à humanidade. Em Portugal autores como Francisco de Holanda defenderam as suas utilidades como fonte de conhecimento e que provavelmente impulsionaram a sua introdução na educação.

Le Corbusier citado por Vieira (1995: 39) afirma que *“Desenhar, é de facto olhar com os seus olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, desenvolver, morrer as coisas e as gentes. É necessário desenhar para levar ao nosso interior aquilo que foi visto e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida”.*

No entanto, o desenho tem o seu auge de importância para a pessoa que o desenvolve e atribuí significado. Atkinson (2002: 17), a respeito do significado e intervenção da obra de um aluno, escreve: *“(...) it is difficult to gain a clear understanding of those affective, cognitive and physical processes that constitute the dynamics of the drawing process. (...) Consequently when initiating drawing practices in schools we need to consider why we want students to draw, what will students achieve through drawing, what can we explore through drawing practice?”*

Porém, a prática e o significado do desenho infantil, tem muitos contornos já que vários autores o estudaram. Deles se destaca Matthews (1994 e 2002) com a sua teoria explicativa da prática semiótica nos desenhos da criança. Este autor vem quebrar com várias teorias anteriores provando que os rascunhos/rabiscos desenhados desde tenra infância não são realizados de forma alguma aleatória, ou caótica, mas sim organizados e com significado. Significado esse que se encontra associado aos aspetos emocionais e temporais de suas vidas. Atkinson (2002: 58), a propósito do legado de Matthews, escreve: *“In His book, The art of childhood and adolescence, he describes the origins of what I have termed visual syntax and syntactical relations and how these function for the child to encode both conceptual and expressive concerns. Matthews describes three generational structures of marks which children produce and by combining these simple marks they begin to explore objects, people and events within the phenomenology of their experience”.* No entanto, vários outros autores deram também o seu contributo.

⁶¹ Oliveira (2008a: 44).

Armstrong (2004) recorre a autores como Coles, Gardner, Fassler, Goodnow, Lowenfeld & Brittain, McCabe & Hillmo, Oakland & Dowling, Rubenstein, Feldman, Rubin, Noveck e Wilson para dizer “*Researchers have also studied the projective-psychological implications of children's art. Drawings have been widely used to gain insight into the artistic, social, and emotional aspects of children*”.

Destaque-se ainda Kindler (1999: 331 e 346), que tal como Bernard Darras, sugerem que o desenvolvimento artístico, visto de forma compreensiva, deve ter em conta não só a análise direta e evidente da produção “pictográfica” como também o processo semiótico que está na base desse imaginário. Estes autores frisam que esta questão semiótica, assente no contexto sociocultural, aplica-se não só na fase infantil como na adulta. A partir desta produção, sobretudo, assente na linguagem e no movimento, criam-se o que se denomina de *pictorial repertoires*.

Finalizando, e com base nestes autores, perceber o desenho e seu significado não é algo fácil nem preciso. Isto pois o desenho não pode ser analisado apenas pelos elementos visíveis (considerados primários) como também pelos não visíveis ou secundários que dizem respeito a toda a vivência da criança. Estes últimos relacionam-se com o lugar, tempo e cultura, bem como da personalidade do seu autor.

III.2.1 A expressão e a imaginação na criança

O valor do desenho é cuidadosamente referido pelo próprio Ministério da Educação, na Organização Curricular (Ministério da Educação - DGBES, 1991: 162), como “(...) *uma das áreas de ExP que deve ser considerado dominante na exploração da capacidade criativa e expressiva bem como na aprendizagem dos suportes e instrumentos*”.

Imaginação e desenho influenciam-se e completam-se. Muitas vezes imagens que possam estar indefinidas, ou perderem-se, através do desenho guardam-se. Desenhar é sem dúvida a extensão do pensamento visual. Freitas (2008: 4) escreveu “*O desenho é uma atividade fortemente conectada com a imaginação. (...) Reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento, que possui uma natureza aberta e processual. O desenho é uma linguagem expressiva, que possibilita a reinvenção ou a repetição de figurações e configurações gráficas*”.

Relativamente à expressão Stern (s/d: 8) faz a pergunta e responde de seguida: “*Que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem à sua expressão sem que ela os possa controlar*”. No contexto da importância da expressão Stern continua sensibilizando para o uso dos sentidos a favor da expressão pois para o mesmo estes serão a única forma de manter o mundo humanizado “*Para encontrar, no estado puro, esta expressão já é necessário procurar junto das crianças pouco ou não escolarizadas e, no entanto, todos os seres a possuem seja qual for o meio em que nasceram. Assim, esta expressão é particularmente violenta em crianças «com problemas», provando bem que a formulação plástica obedece a uma necessidade profunda*”⁶².

“Desde o registo puramente muscular, a garatuja, até ao realismo visual, o desenho é intuitivo, configura o modelo interior da criança, o seu temperamento, o seu estado de espírito e também as suas experiências, as impressões do espaço que habita, a percepção do mundo em que vive. (...) o que ela faz é o que sabe e o que sabe é o que quer fazer, não exigindo de si própria mais do que isso”.⁶³

Também Barret (1982: 18) que identifica e sintetiza o processo artístico em três elementos, que lhe dão expressão, menciona a importância da envolvência. Para o autor nestes três existe uma dialética muito forte que combina a realidade pessoal e a natureza envolvente.

⁶² Stern (s/d: 16-17).

⁶³ Elvira Leite (in Universidade do Porto – Fac. Psicologia e Ciências da Educação, 2001: 21).

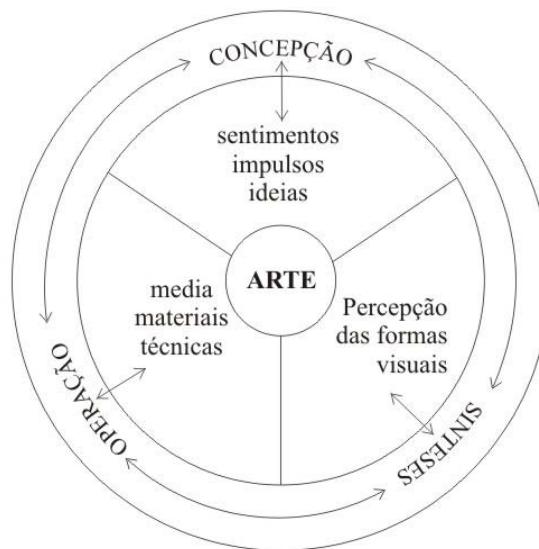


Figura 3. Identificação do processo de arte em três elementos. Adaptado de Barret (1982: 18).

A todos estes pontos acrescentam-se também os fatores sociais e culturais.

*“Through their art, students can Express concerns, ask questions, interpret imagery, and make judgments (...) The primary purpose of such student art is not therapeutic; it is social and cultural. It is not just about individual emotions; it is about the personalization of social issues”.*⁶⁴

De acordo com a faixa etária com que esta investigação se depara Cardoso e Vassalina (1988: 35-42) referem Wallon. Globalmente, o início da escola primária (obrigatória) é por altura dos 6 a 7 anos onde, segundo Wallon, habitualmente se inicia a competição, as obrigações, exigência e também as rivalidades e rejeições de grupo. A criança deseja agora crescer e ser adulta. Aqui se deve dar noções exatas dos seus deveres sem esquecer as regalias que daí possam vir. Nesta altura a melhor forma de as penalizar é retirar-lhes as atividades que lhes deem prazer, sem nunca perdoar ou desculpar. Ora, isto pode levar ao fracasso da educação.

Como fomos constatando nos capítulos anteriores, aquando do papel do educador, e constatar-se-á também no final do capítulo V, parece que a “dureza” imposta pelos educadores continua presente nas atitudes dos educadores atuais, por diversos motivos.

Finalmente, na criança, o desenho torna-se quase como um jogo onde a mesma exprime as suas vivências. Na criança qualquer pormenor pode falar da sua vida, do seu desenho. Moreira (2008: 17 e 23) diz *“As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam sobre o seu projecto”*. E o mesmo autor acrescenta ainda *“O que se pode perceber é que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão juntos”*.

Na criança o processo da Exp, através do desenho, passa obrigatoriamente pela brincadeira/jogo. A criança inicia-se brincando com cada elemento gráfico atribuindo-lhes nomes e funções como se vivessem numa história fantástica. O jogo é assim um ponto determinante ao desenvolvimento da infância.

⁶⁴ Freedman (2003: 148).

III.2.2 O desenho como um jogo

A construção do indivíduo também passa por um “jogo” no qual o mesmo se motiva por uma procura constante. Raposo (2004: 164-165), a este respeito, recorre a Hans-Georg Gadamer que identifica três bases essenciais presentes na experiência de arte e essenciais ao processo anterior: o jogo, o símbolo e a festa. No que diz respeito ao jogo, e apesar do indivíduo estar sujeito a determinadas regras, induz sempre liberdade, e interação razão/emoção. E é também neste processo que se gera o exercício de reflexão. Já no que respeita ao símbolo, como fragmento de uma totalidade que por si só convida a completar algo, pode ter múltiplos sentidos e que normalmente não se vê imediatamente, nem se compreende. Encerrando, a festa complementa o jogo, e também o símbolo, ao estimular a comunhão e participação. Nesta lógica, participa-se entrando e permitindo transformação (ou, não se participa e fica-se excluído dela).

Hoje a escola é o único sítio para as crianças brincarem já que a rua e o quintal deixaram de estar acessíveis. As comunidades cresceram e esqueceram-se das crianças. Por outro lado em casa já não há irmãos, primos ou família que as acompanhem. Assim a escola, hoje em dia, vem ocupar o espaço da família, rua e o quintal, devendo possibilitar por parte do adulto a aceitação do seu discurso e do seu desenho. No entanto, continua a constatar-se que na prática este espaço lúdico, que o desenho proporciona, é muitas vezes marginalizado.

“Com o tempo a brincadeira se libertou do seu simbolismo religioso e perdeu seu carácter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi ficando cada vez mais reservada às crianças (...) como repositório de manifestações colectivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas”⁶⁵.

E é, neste contexto, que é tão importante estimular as crianças para as práticas comunitárias através de atividades coletivas de onde se podem destacar as artes.

Refira-se ainda Moore (1998: 79) ao dizer *“A alma é essencialmente epicurista: o seu objetivo primeiro é o prazer. Deveríamos perguntar a uma criança, quando chega a casa vinda da escola não «O que é que aprendeste hoje?», mas «Hoje divertiste-te na escola?» - uma pergunta epicurista que denota encantamento.”*

A arte, na escola, poderá ser uma forma de educação que proporcione essa parte lúdica cada vez mais em falta na criança. Cite-se, a este respeito, Hickman (2003: 87) no que diz respeito à prática da arte *“(...) we must not forget the pleasure, sense of purpose, and joy which is inextricably associated with making; when learners are makers, they become empowered because they are no longer passive recipients, they develop self-esteem and self-confidence.”*

“A criança, durante a improvisação, intervém com todo o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhes. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo – até quando o recusa.”⁶⁶

O desenho, tal como o jogo, é uma sucessão de etapas que se vão ultrapassando. Inicialmente a criança começa pela garatuja, sem qualquer representação aproximada à realidade, apenas pelo prazer do gesto e prazer em deixar a sua marca. Quanto mais o fizer melhor vai dominando esse movimento até iniciar movimentos circulares e espirais. Durante bastante tempo o desenho é monocromático e normalmente não se interessa pela cor. A cor aparece por acaso, não por necessidade, quando a criança a tem por perto e a experimenta.

No que diz respeito à representação visual infantil Matthews (2003: s/p), defende que a expressão infantil surge muito cedo no desenvolvimento da criança e que muitas vezes não é entendida como tal. O desenho para a

⁶⁵ Ariés (citado em Moreira, 2008: 55).

⁶⁶ Faure e Lascar (citado em Castro, 2007: 11).

criança é como um jogo que jogo de criatividade que, através da representação e manipulação de signos e símbolos, permite o desenvolvimento cognitivo, emocional e temporal da vida da criança.

Através do jogo simbólico, que se associa com todo o tema do IS debatido no início do capítulo I, é visto aqui como um processo de descoberta. Moreira (2008: 20-37), a este respeito diz “*A criança desenha então para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação*”. Esta é a fase propícia ao desenvolvimento da simbologia nas representações gráficas das crianças. Neste âmbito, e com base no capítulo I ao abordar a arte infantil e arte adulta, refira-se que alguns artistas tentaram encontrar esta linguagem. Klee, Miró e Picasso foram os exemplos mais conhecidos que tentaram reconquistar este gesto semelhante ao nível dos resultados. Contudo, têm de ser distinguidas especialmente ao nível do processo e consciência cognitiva. Moreira refere ainda o seguinte: “*O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer*”; “*Porque o desenho é para cada criança uma linguagem como um gesto ou a fala*”; “*Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho*”.

Finalmente, e recorrendo ao desenho como instrumento essencial de construção do aluno, permita-se voltar a citar Raposo (2004: 3) ao dizer “*(...) a arte inscreve-se na linha da construção da pessoa, por via da importância da construção do conhecimento, segundo uma linha que associa o saber à sensibilidade, na procura da compreensão do mundo e da existência. Saber, sentido e ser interligam-se numa linha que é a do desenvolvimento pessoal (e humano) e a do desenvolvimento estético*”.

III.3 A importância da experimentação, sentidos e razão/emoção

Tendo como ponto de partida as reflexões dos pontos anteriores, relativos à expressão e ao jogo, refira-se Eisner (2002) que afirma frequentemente que a criança desenha não só o que imagina, vê e sabe, mas também o que sente e, neste sentido, exageram o que é mais importante bem como relevam o que não interessa.

Também Damásio (1995), no seu livro *O erro de Descartes*, afirma que tem de se refletir no ser humano numa lógica anticartesiana: “*existo (e sinto), logo penso*”.

Barret (1982: 58), no que diz respeito a importância de vários fatores na educação, cita Witkin “*«a ideia não existe antes da forma e o material não toma forma sem impulso – a ideia nasce da interação do sentimento do indivíduo, sentido este como um impulso de libertação, e o médium que dá a forma a essa libertação»*”.

Desta forma, torna-se essencial promover a experimentação, e o estímulo dos sentidos através da razão/emoção, como forma de motivação (ver início do capítulo II). Motivação essa que como se pôde constatar está inerente ao papel da sociedade e concepções sociais e culturais da mesma.

Arañó (2005: 3 e 10) diz que o homem, e o seu ser, está sempre em constante crescimento e, que são várias as “*portas cognitivas*” das quais menciona: sentidos, imaginação, inteligência, razão. No entanto, e como acrescenta, a receção destes estímulos está muitas vezes condicionada pela aprendizagem social e cultural. Ainda neste contexto, e a respeito da importância da experiência humana, e experimentação se se pode completar, afirma que toda a educação tem de ser vista não só pelos resultados mas também pelo processo que por si só reorganiza a anterior. Ou seja ambas etapas, processos e resultados, são essenciais pois se complementam já que não existem, na realidade, uma sem a outra. Arañó diz “*La educación se concluye como una constante reorganización de las experiencias humanas*” No caso da educação artística esta consciência é essencial. A investigação aqui presente nunca deixou nem deixará de ter esses fatores em conta no que respeita às anteriores “*portas cognitivas*” pois as considera também determinantes.

Completando, e a respeito da importância do desenho, Galvão (1992: 54) diz “*Desenhar constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e dá unidade aos domínios perceptivo, cognitivo, afetivo e motor*”. Assim os três pontos que se seguem serão a base de desenvolvimento da *procura do eu* e do *espiritual do desenho*, presentes no início do capítulo VI.

III.3.1 Experimentação

Olga Dobrnjic (in Prevodnik e Kolenc, 2009: 24) levanta a seguinte questão “Does the boarding school offer enough various resources, activities and events for the development of talents?” que salienta a importância da experimentação na escola como forma de procura individual. Segundo o autor pode entender-se esta potencialidade como uma forma de descoberta e motivação interior a cada aluno.

A Organização Curricular e Programas⁶⁷, no 1º ciclo do ensino básico, relativamente à ExP referem “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”.

Neste âmbito torna-se fundamental estimular a experimentação desde a infância pois, só através desta, cada um poderá encontrar o seu caminho. Mesmo em adulto continuará essa procura como atitude de autoconhecimento e desenvolvimento.

Como se pode ver pela história até mesmo os grandes génios e artistas, tais como Leonardo da Vinci, Thomas Edison, Picasso e Mozart, o fizeram para conseguir alcançar o nível a que chegaram.

A experiência, tal como defende Eisner (2002: 3) e Dewey, é o meio essencial da educação. Deste modo, para se adquirir experiência, é necessário a experimentação. Assim, as artes devem promover a experimentação de forma a expandir não só os resultados dos trabalhos como os processos que a eles dão origem. Desta forma além de aumentar o campo de conhecimento e competências do indivíduo gera também socialização.

“The way to learn to draw is by drawing. People who make art must not merely know about it. For an artist, the important thing is not how much he knows, but how much he can do. A scientist may know all about aeronautics without being able to handle an airplane. It is only by flying that he can develop the senses for flying. If I were asked what one thing more than any other would teach a student how to draw, I should answer, «Drawing - incessantly, furiously, painstakingly drawing».”⁶⁸

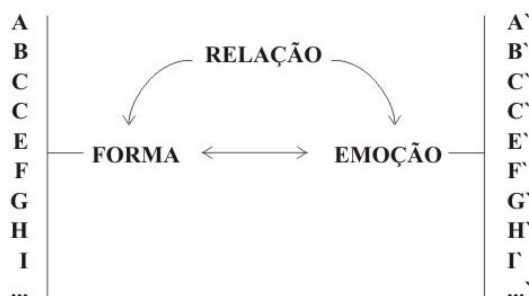


Figura 4. Relação-forma-emoção. Adaptado de Salazar (2003: 51).

Da experimentação surge a experiência que, por sua vez, dá as “bases” ao crescimento sustentável do ser humano. Porém, esta associa-se ao que Abel Salazar (Salazar, 2003: 51) designa por “Totalização histórica da experiência”. Por este conceito o autor entende que podendo ser a arte, simultaneamente, um Ser mental e um ato, se torna tão subjetiva. Assim a ligação entre a *forma* e a *emoção* é experimentada através do tempo intervindo assim: os estados coletivos, sociais e económicos e morais; sistemas históricos e seus períodos; acidentes e crises, etc. Mediando as duas está a *relação* indeterminada que no campo da arte pode ter também um campo limitado. No entanto, e dentro desses limites, as possibilidades são quase infindáveis. Em suma, criar em arte, é estabelecer

⁶⁷ Ministério da Educação - DEB, *Organização Curricular e Programas* (1991: 89).

⁶⁸ Nicolaidis (1941: 13).

novas relações mesmo que com os mesmos elementos. Isto porque, apesar do número de elementos ser limitado, as relações estabelecidas não.

*“Ainda hoje, embora os educadores se mostrem cada vez mais interessados na importância do pensamento intuitivo e criativo, os sistemas escolares continuam estruturados em torno da modalidade típica do hemisfério esquerdo. O ensino é sequencial: os alunos passam da primeira série para a segunda, depois para a terceira etc., numa direção linear. As principais matérias que estudam são verbais e numéricas: aprendem a ler, escrever e a contar. Mas actualmente as carteiras já são dispostas em círculos, não mais em fileiras, e os horários das aulas são mais flexíveis. (...) E todos sentem que alguma coisa está falhando”.*⁶⁹

A questão do hemisfério esquerdo, mencionada anteriormente, associa-se com a racionalidade e com todas as normas inflexíveis que são estabelecidas no ensino. De qualquer forma este será um tema a debater nos pontos que se seguem e, nomeadamente, no confronto razão/emoção. Efetivamente o dia-a-dia no ensino é assim e poucos são os que se questionam. Repare-se que até as salas de aulas de arte, como se refere no excerto de Betty Edwards apresentado anteriormente, maioritariamente continuam a ser em filas sequencialmente paralelas.

A experimentação é essencial à descoberta de qualquer criança. Na educação este conceito vem-se perdendo, principalmente, a partir do fecho das escolas industriais. O resultado está à vista na falta de gosto das crianças para atividades práticas de trabalho. Madureira Pinto (1999: 29-32), a respeito da experimentação, salienta o trabalho e a construção de “identidades vocacionais saudáveis”. Neste artigo o autor defende o contacto dos alunos do Ensino Básico com profissões, numa relação prática e experimental, em pleno local de trabalho. Nesta lógica o autor, para o Ensino Secundário, propõe as formações profissionais pela vertente prática. Áreas como as AV, as tecnológicas e as expressões seriam determinantes para facilitarem valores como a cidadania, justiça, autoconfiança e coletividade. Todavia, este papel, não compete só aos educadores como também à família, cultura, economia e comunidade/sociedade em geral que envolve cada aluno.

III.3.2 Sentidos

Antes de mais, deva mencionar-se que, é quase de cultura geral que, muita da nossa conduta é influenciada pelos sentidos. Seja ao nível biológico/sensório-motor, afetivo, sociocultural ou cognitivo racional (único excluído da motivação), a psicologia já comprovou que influenciam em muito a motivação (tema desenvolvido no capítulo II).

*“Os sentidos sensoriais dependem da estimulação das experiências sensoriais: paladar, visão, audição, olfato e tato. A dor pode ser directamente estimulada nos receptores, e indirectamente experimentada através da privação de alguns estímulos sensoriais. Este grupo de incentivos recebeu apreciável atenção por parte dos psicólogos. A maioria das teorias de motivação, derivadas das pesquisas de laboratório realizadas no século XX, difundiram a ideia de que os incentivos sensoriais são de importância fundamental no estudo do comportamento. Teorias psicanalíticas, encabeçadas pela explicação dos instintos de Freud (1915), expuseram a posição segundo a qual todos os objectivos humanos se centralizaram nesta classe de incentivos”.*⁷⁰

Mas, ao falar em sentidos entendem-se todas as potencialidades humanas que, mesmo inconscientes, estão presentes no homem. Duarte (2008: 190) refere António Damásio que, no livro *o mistério da consciência*, afirma a identificação dos objetos do mundo feita não só pelos sentidos da visão, tato, gosto e audição como também,

⁶⁹ Edwards (2005: 62).

⁷⁰ Birch e Veroff (1970: 82).

pela percepção *somatosensorial* (músculos, vísceras e cartilagens). Daí a subjetividade de percepção existente de pessoa para pessoa.

Também Alhazen (in FRADE, 2002: 59) refere: “Nada que seja visível é entendido pelo sentido da visão isoladamente, salvo a luz e as cores”.

Autores como Nicolaidis defendem que aprender a desenhar passa efetivamente por aprender a ver corretamente. Todavia, e como o autor defende, ver não se restringe ao sentido da visão como também a todos outros sentidos. Para Nicolaidis aprender a desenhar nada tem a ver com a técnica, estética ou concepção. Tudo tem a ver, principalmente, com a observação e o contacto, de todos os sentidos, com os objetos.

*“Although you use your eyes, you do not close up the other senses - rather, the reverse, because all the senses have a part in the sort of observation you are to make. For example, you know sandpaper by the way it feels when you touch it. You know a skunk more by odor than by appearance, an orange by the way it tastes. You recognize the difference between a piano and a violin when you hear them over the radio without seeing them at all.”*⁷¹

António Silva, no Encontro Nacional *As Artes na Educação*, Óbidos 2010, recorreu a Beuys que dizia *“pensar com os olhos, com as mãos, seguindo a estratégia de reativação dos sentidos”*.

Segundo Eisner (2002: 2-5) o nosso sistema sensorial, entre outras funções, permite ao ser humano aprender. Aprender a ver, ouvir, distinguir sabores e toques. Com o tempo esta aprendizagem deixa de ser um reflexo e/ou instinto para se tornar uma forma de diferenciação, estímulo, exploração, reconhecimento e, como refere, eventualmente com significado. Desta forma, e associado à cultura, passa a ser um instrumento-guia da nossa vida.

*“Our sensory system becomes a means through which we pursue our own development. But the sensory system does not work alone; it requires for its development the tools of culture: language, arts, science, values, and the like. With the aid of culture we learn how to create ourselves”. Para o autor, especialmente na infância, o mundo sensorial é uma “fonte de satisfação, imaginação e prazer exploratório”.*⁷²

Daí, normalmente, a necessidade que as crianças tem de explorar (através do toque, do som, do cheiro, do sabor) as qualidades de tudo que as rodeia. Infelizmente, acrescenta, pais e educadores tentam travá-la. De forma global Eisner defende que a experimentação, do ser humano, depende, sobretudo, do sistema sensorial para interpretar o mundo envolvente. *“We are biologically designed to be sensitive to the array of qualities that constitute that environment. Our ability to see depends upon the capacities of sight, hearing, touch, and the like”*

Read (2007: 27-30) diz *“A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos”*. Para Read os sentidos são essenciais não só para o desenvolvimento físico e psicológico como também para o social e cultural.

Barret (1982: 25) diz *“a percepção pessoal baseada na experiência sensorial directa deverá ser a base de toda a educação em arte. Através de respostas contínuas e experiências sensoriais, o aluno vai ficar cada vez mais consciente das relações, diferenças, semelhança, ordem e caos como partes integrantes do mundo”*.

Ninio (1991: 34), a propósito da multiplicidade de sentidos, afirma: *“Aos cinco sentidos, paladar, olfacto, audição, tacto e visão, deveríamos acrescentar outros, igualmente vitais, mas cujos órgãos se encontram bem dissimulados: o sentido da verticalidade, do campo magnético, da temperatura, da pressão... também importa referir os sentidos da localização espacial (...)”*

No entanto, como explica Frade (2002: 55-56), a percepção desses sentidos tem-se perdido cada vez mais em função apenas do olhar *“É da experiência comum, nas sociedades ditas mais avançadas, as perdas do sentido*

⁷¹ Nicolaidis (1941: 5).

⁷² Eisner (2002: 20).

da palpação e do toque corporal nas relações intersubjectivas, a perda dos cheiros, dos sabores dos alimentos, etc., enfim dessas sensações primordiais e dionísicas. Mais do que outros sentidos, o olho, uma vez que assenta na distância e na sua manutenção, desencadeia um processo de domínio e objectivação. Na nossa cultura, o predomínio do olhar sobre o olfacto, o gosto, o tacto e o ouvido acarretou um empobrecimento das relações corporais, pois que, no momento em que o olhar domina, o corpo perde a sua materialidade". Culturalmente esta perda dos outros sentidos, em favor do olhar, pode levar a um empobrecimento da sociedade.

A quando do debate sobre a cultura visual e o poder da imagem desenvolvido no capítulo I, constatou-se a problemática mencionada anteriormente. Porém, e como é também papel do desenho tentar resolver problemas levantados, a presente investigação pretendeu “desenhar” soluções que tentassem ajudar a ultrapassar este défice. No que diz respeito ao desenho todas as experiências são percebidas, antes de mais, pelos sentidos de cada pessoa. No caso específico, deste trabalho de investigação, a prática do desenho obriga a um estímulo dos sentidos e por isso, antes de tudo mais, tal como a escrita ou a matemática deve ser exercitado de forma contínua. No entanto, o primeiro, à semelhança de toda a educação artística, é um meio de excelência para o desenvolvimento da capacidade sensorial humana.

Segundo Lowenfeld e Britain o estímulo dos sentidos, através do desenho, pintura e escultura, são essenciais e excelentes para a assimilação e projeção de ideias.

“Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se. Talvez isto pareça um enunciado óbvio; entretanto, suas implicações parecem ser ignoradas em nosso sistema educacional. É possível que a educação reflita, meramente, as mudanças em nossa sociedade, pois o homem parece estar cada vez confiando menos no contacto sensorial, concreto, real, com o seu meio (...) Como o nosso contacto com o ambiente se faz tão só através de nossos sentidos, o desenvolvimento e cultivo da percepção constituem a preocupação primordial do ensino artístico”.⁷³

No que respeita especificamente à infância Stern (s/d: 46) escreveu “*O que a criança desenha é sempre uma imagem que ela deu a sensações corporais (...) O mundo plástico da criança é um conjunto de signos, símbolos e leis com as quais joga segundo as necessidades provocadas pelos seus sentimentos*”.

Por último, Betâmio de Almeida (Almeida, 1976: 14) argumenta que a arte, como “ação equilibradora”, deve ser entendida entre duas forças instintivas do homem: por um lado os sentidos; e, por outro, a razão. Arriscar-se-ia dizer que seria o equivalente ao binómio razão/emoção que se desenvolve de seguida.

III.3.3 Razão vs emoção

Delors, a respeito dos pilares da educação, explica que efetivamente a quantidade de conhecimentos não pode mais ser o objetivo da mesma:

“Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”.⁷⁴

Tendo como base o contributo deste autor pode perceber-se que os quatro pilares definidos para a educação do século XXI, saber, saber-fazer, saber-ser e saber estar com os outros fundam sem dúvida a conceção humana da escola/educação.

⁷³ Lowenfeld e Britain (1977: 23 e 166).

⁷⁴ Delors (1996: 77).

Segundo Barret (1982: 25) “*um dos muitos factores que neste momento destroem a sensibilidade da criança dentro da sociedade é a forma do nosso sistema educativo baseado na «norma». A sensibilidade pessoal é muitas vezes considerada uma indiossincrasia e um desafio perigoso a uma sociedade estável e conformista*”.

No entanto, o percurso das AV, durante o século passado, teve origem nos trabalhos manuais, nas escolas técnicas e industriais o que solidificou alguns conceitos que ainda hoje existem nesta área da educação. Estes conceitos passam por uma racionalidade imensa numa área como esta que supõe flexibilidade. Contudo, quebrar estes conceitos já enraizados há vários anos não será fácil até porque a mudança ainda é vista como uma ameaça. O problema maior é que a evolução da sociedade parece exigir cada vez maior racionalidade em tudo que se faz.

*“O importante é notar que o processo de divisão instalado na nossa sociedade que separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida, e consequentemente a escola reproduz, está começando cada vez mais cedo. (...) Todo o sistema escolar está montado para que desprezemos a nossa experiência afectiva, «especialmente nas ciências naturais quando um professor mostra um cristal, as meninas particularmente tendem a dizer: ‘oh que bonito cristal!’ e então o professor diz: ‘nós não estamos aqui para admirar a beleza do cristal, mas para analisar a sua estrutura’. Então a gente está constante e habitualmente treinado, desde o começo a reprimir nossas relações pessoais, emocionais, e a treinar nossa mente para aquilo que nós chamamos de objectivo”.*⁷⁵

Apesar de já se falar bastante de interdisciplinaridade, cultura geral e interação prática na realidade muito pouco se transporta para a aula. Na prática com a alfabetização verbal o código visual vai ficando para segundo plano. Edwards (2005: 101), cita Karl Buhler que diz “*A linguagem primeiro estraga o desenho e, depois engole-o completamente*”.

Chegando a este momento explique-se as concepções próprias de razão e de emoção.

Abordando o conceito de razão tem de se mencionar René Descartes que afirmava que todo conhecimento humano basear-se-ia na razão. Descartes, a respeito do conhecimento, faz ainda a distinção entre espírito e matéria afirmando que ambos são independentes e, defende que tudo pode ser compreendido através da análise, intuição e dedução.

Raposo (2004: 213-214) acerca da racionalidade, e com base nos contributos de Alain Touraine e Edgar Morin, respetivamente, escreveu:

“A tentativa de conceber uma sociedade racionalizada não teve sucesso, porque se valorizou excessivamente a parte racional e científica do sujeito. O sujeito tem, para este autor, uma face defensiva e outra libertadora, podendo seguir dois caminhos: opor-se à racionalização e pugnar apenas pela identidade e pelo fechamento comunitário ou utilizar a razão como força crítica e assumir a vontade de liberdade.

À sociedade moderna, confrontada com uma «pós-modernidade desorientada», resta um único caminho, o de seguir, com algumas variantes, o caminho até aqui percorrido, combinando «racionalização com subjectivação, eficácia e liberdade». Ao reconhecer a separação, mas igualmente a complementaridade, entre a racionalização e a subjectivação, através das quais se definem as tensões da nova situação histórica e da nova sociedade, funcionando como as duas faces da mesma moeda, e simultaneamente opostas, da modernidade, o autor reafirma a confiança no próprio homem.

(...) A verdadeira racionalidade é capaz de reconhecer a irracionalidade e de dialogar com o irracionalizável. A razão, que ignora os seres, a subjectividade, a afectividade e a vida, é irracional. É preciso ter em conta o mito, o afecto, o amor, a mágoa, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser omnisciente, que a realidade implica mistério.”

⁷⁵ Moreira (2008: 70-76).

E relativamente às emoções o que se pode dizer? Este foi um tema introduzido no capítulo anterior, quando abordado o seu papel na motivação, mas que aqui toma destaque e desenvolvimento. Assim a emoção é algo que também faz parte da cognição e que influencia o modo de entender o mundo envolvente. Considera-se que a emoção é algo de privado para cada indivíduo. A emoção é também influenciada pelas práticas sociais e culturais do local.

Emoção associa-se obrigatoriamente ao máximo uso dos sentidos. Assim sendo arriscar-se-ia afirmar que um trabalho emocional é obrigatoriamente sensorial. Simultaneamente, sendo a emoção um conteúdo a transmitir, o meio é a matéria. Assim no desenho quer seja pelo lápis, pelo pincel ou pelo dedo, a emoção propaga-se para o suporte. Ou seja, essencialmente a arte, e neste caso específico desenho, é uma excelente forma de materialização das emoções. Veríssimo (2000: 11) explica a terminologia de emoção:

“Emoção, de e-movere, representa o movimento de exteriorização. Operacionalizando podemos dizer que designa um conjunto de respostas neuronais e neuro-humorais. Dela resulta o estado emocional, referido esta às modificações induzidas – a nível cerebral (...) e a nível visceral e do meio interno. Aceita-se estimar em segundo ou minutos a sua duração”.

Investigadores como Damásio, Gardner, Sternberg e Goleman, entre outros têm estudado as emoções ao nível psicológico trazendo contributos muito interessantes nomeadamente para a educação com forma de integração na sociedade. No entanto, para todos é unânime que o tipo de experiências emocionais influencia a aprendizagem e a motivação.

“A relação entre emoções e inteligência, entre emoções e rendimento escolar, visando o bom desempenho pessoal e social, a felicidade e o bem-estar explica o interesse crescente pelo estudo da inteligência emocional e das condições que podem favorecer o seu desenvolvimento, assim como o facto de a educação emocional ter passado a ser uma preocupação central de muitos pais e outros educadores. Um ponto de vista fundamental é o de que o bom funcionamento social é um factor determinante para o ajustamento pessoal e interpessoal dos indivíduos, correspondendo a uma forma de inteligência prática ou social. A inteligência emocional relaciona-se com a necessidade do desenvolvimento de competências emocionais como condição desse ajustamento envolvendo a consciência pessoal, o controle de impulsos, a persistência, a motivação pessoal, a empatia, a habilidade social, entre outros aspectos.”⁷⁶

Damásio, no seu livro “O erro de Descartes”, apresenta e contesta a teoria de Descartes que defende a separação entre o corpo e a mente. Neste contexto, refere também a dialética entre razão e emoção afirmando que a conceção da consciência deve ser percebida numa lógica anticartesiana, ou seja, “existio (*e sinto*) logo penso”. Para o autor o indivíduo forma imagens, através dos diversos sentidos, de tudo o que o rodeia. Como Damásio (1995: 384) explica “*Imagens são padrões mentais em qualquer modalidade sensorial, não apenas na visual. Existem imagens sonoras, tácteis, etc.*” Relativamente à consciência e à imagem, diz que a consciência permite ter uma percepção única e intransmissível. Esta é sempre construída através de uma imagem mental e que, por sua vez, terá sempre ligação com o *eu*. Neste sentido, há-de notar o paralelismo que se dá com o capítulo I no que diz respeito à imagem e aos elementos que conformam o IS. Ou seja, a consciência é a interação entre o organismo e o objeto. Para Damásio (1995: 159) “*um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a imagem auditiva de uma melodia*”.

Damásio faz também um alerta relativo à confusão, que se realiza muitas vezes, entre os conceitos de sentimentos e emoções, dois termos que significam processos que se relacionam, porém, distintos e, que de uma forma continuada, são usados como se do mesmo se estivesse a falar. Este comportamento poderá provocar

⁷⁶ Raposo (2004: 283-284).

alguma desordem, se eventualmente estivermos a efetuar uma leitura dos resultados de um estudo, ficamos sem saber ao que o autor se quer referir. Para o autor a ambas distinguem-se tendo em conta que a emoção é orientada para o “exterior” e os sentimentos para o “interior”. Cada pessoa ao experimentar uma emoção gera habitualmente um sentimento e, nesta lógica, ambos se interligam. No entanto, Damásio explica também que nem todos os sentimentos provêm de emoções. De qualquer forma a emoção é vista, pelo autor, como dependente da razão e que, como tal, influencia os comportamentos.

Eckman segundo Evans (2003: 28), diferencia os sentimentos em dois tipos: básicos e superiores. Os básicos (ex. alegria, angústia, raiva, medo, surpresa, aversão) são inatos e existem da mesma forma numa cultura instruída e civilizada do que numa nativa. Os superiores (ex. amor, culpa, vergonha, embaraço, orgulho, inveja, ciúme), apesar de também serem universais como os anteriores, variam de acordo com a cultura e por isso demoram tempo a formarem-se.

Paralelamente Damásio explica que todos estes processos dependem também da sociedade que os influencia.

*“A cultura e a civilização não poderiam ter surgido a partir de indivíduos isolados e, portanto, não podem ser reduzidas a mecanismos biológicos e ainda menos a um subconjunto de especificações genéticas. A compreensão desses fenômenos requer não só a biologia e a neurobiologia, mas também as ciências sociais”.*⁷⁷

As pesquisas de Goleman (2002: 30) distinguem razão/emoção através das mentes *“Num sentido muito real, temos duas mentes, uma que pensa e a outra que sente. Estas duas maneiras fundamentalmente diferentes de saber interagem para construir a nossa vida mental”*. Globalmente, Goleman diferencia o lado racional (fortemente ligado à consciência) como atento, pensativo, ponderado e refletivo, enquanto o emocional impulsivo, mais poderoso e, pontualmente lógico. Contudo, e fundamentado designadamente nos contributos de Paul Ekman e Seymour Epstein, dá ênfase à mente emocional que pode por exemplo tornar-se radar contra os perigos. *“Uma vez que a mente racional demora mais um ou dois instantes do que a mente emocional a registar e a responder o «primeiro impulso» numa situação emocional é sempre do coração, e não da cabeça”*. Neste sentido, o autor (2002: 312-315) com base nos escritos de Paul Ekman, explica que felizmente o pico da emoção dura apenas alguns segundos. Caso contrário, acrescenta, os sentimentos deixariam de ser bons guias de ação. Assim a mente racional é também importante para o equilíbrio das ações. Ou seja, a mente racional não decide que emoções se tem, já que os sentimentos acontecem sempre como incontornáveis mas, controla normalmente o curso dessas reações.

*“É por isso que os sorrisos, as metáforas e as imagens falam directamente à mente emocional, tal como a arte. (...) A lógica do coração – cérebro emocional – é bem descrita por Freud através do seu conceito de pensamento de «processo primário»; é a lógica da religião e da poesia, das psicoses e das crianças, do sonho e do mito (como diz Joseph Campbell, «os sonhos são mitos privados, os mitos são sonhos compartilhados»)*⁷⁸

Gardner, através das inteligências múltiplas, define a inteligência como uma capacidade humana para resolver problemas ou para desenvolver algo valorizado por uma ou mais culturas. Assim cada tipo de inteligência deverá assentar na diferença como cada pessoa constrói o conhecimento. O autor menciona sete inteligências: verbal/linguística, lógica/matemática, visual/espacial, corporal/cinestésica, musical/rítmica, interpessoal e intrapessoal. As últimas duas Gardner (1999: 206) associa-as à inteligência emocional anteriormente defendida por Goleman mas prefere designá-la por *emotional sensivity*. No entanto, Gardner tem vindo a explorar novos

⁷⁷ Damásio (1995: 153).

⁷⁸ Goleman (2002: 315).

campos como a inteligência naturalista e espiritual e, eventualmente, a existencial. O próprio autor defende que existam ainda muitas outras inteligências por explorar.

“A specieswide definition represents one essential claim about human intelligences; the existence of individual differences in the profile of intelligences marks the other. Although we all receive these intelligences as part of our birthright, no two people have exactly the same intelligences in the same combinations. After all, intelligences arise from the combination of a person’s genetic heritage and life conditions in a given culture and era”⁷⁹.

Todavia, a emoção tem forte influência da sociedade. Esta além de controlar os movimentos da sociedade molda também a identidade, pensamentos e emoções penetrando os próprios indivíduos que, por sua vez, voltam a retribuir. No que respeita às emoções na Educação Marvin Minsky (Minsky, 1989: 326), refere-se frequentemente à “aprendizagem por apego”.

“A presença de alguém a quem estamos emocionalmente ligados tem um efeito especial no modo como aprendemos, sobretudo durante a infância. A aprendizagem por apego inclina-se a nos levar a modificar nossas metas ao invés de se limitar a melhorar nossos métodos para alcançar as metas que já temos”.

Evans (2003: 28-29) explica que o “conceito negativo da emoção”, como obstáculo à atividade inteligente, tem de ser ultrapassado na atualidade. Para o autor “(...) o conceito positivo de emoção não defende que as emoções são sempre úteis. Pelo contrário, mantém (contra o conceito negativo da emoção) que a melhor receita para o sucesso é um misto de razão e emoção, e não apenas a razão”.

Entrando no campo da educação as emoções têm ainda mais importância e, neste contexto, vários estudos podem ser encontrados. No entanto, importa, no âmbito desta investigação, debater em especial este confronto razão/emoção bem como a sua “gestão” cognitiva.

“Key terms such as expression, feeling, sensation and impulse constitute a specific discourse in which human experience and art practice are comprehended and they form the conceptual fulcrum of a pedagogical rationale for teaching and learning in art education”⁸⁰.

Porém, mudar o percurso que a sociedade tomou, no sentido da racionalidade predominante, é difícil. E esta questão coloca-se também na arte. Segundo autores, como Betty Edwards e Kimon Nicolaidis baseados em estudos teóricos de alguns neurólogos, existem alguns fatores que podem ajudar a desenvolver o hemisfério direito tentando, assim, conseguir um equilíbrio das potencialidades de cada pessoa. Desses fatores destacam-se:

- desenvolvimento das capacidades percetivas visuais, auditivas e tácteis;
- treino sinestésico;
- estímulo da manualidade e gestualidade;
- explorar a forma e a luz;
- gerar ambientes experimentais onde cada um procure o seu caminho.

Ambos os autores propõem por isso exercícios de desenho (não convencionais e/ou académicos) que “desliguem” o hemisfério esquerdo, por não os conseguir dominar, e deixem a tarefa para o direito que os irão potenciar. A estas atividades podem ainda ser associadas música barroca, ou de relaxamento, que facilitem esse estímulo.

Segundo estes autores o estímulo do hemisfério direito facilita o desenvolvimento da sensorialidade e intuição, que existe em cada indivíduo, aumentando também a criatividade. Por outro lado pode ser uma forma de

⁷⁹ Gardner (1999: 45).

⁸⁰ Atkinson (2002: 139).

criar segurança, autoestima e desinibição para as barreiras do dia-a-dia. O desenho é por isso dos melhores instrumentos para aceder ao hemisfério direito.

Edwards (2005) baseia a sua investigação/aplicação educacional nos estudos de autores como no psicobiologista Roger Sperry sobre a psicologia dos hemisférios cerebrais humanos. O autor, no seu livro, cita autores como Jerre Levy que diz que o sistema de educação atual pode estar a destruir por completo o hemisfério direito. Assim, o autor pergunta como se poderá aceder a este hemisfério de modo a utilizar todo o cérebro. E é, com base nesta perceção, que se refere o desenhar, não como uma habilidade manual, mas como um modo de olhar em que o hemisfério direito tem um papel predominante e distinto. Os exercícios/atividades desenvolvidos pelo autor têm sido muito bem sucedidos não só na educação artística como até na indústria como formação humana. Uma das principais técnicas propostas é por exemplo, para destros, desenharem com a mão esquerda pois como é comprovado esta é controlada pelo hemisfério direito. Por essa razão grandes nomes da história, que eram canhotos ou ambidestros (ex. Charlie Chaplin, Lewis Carrol, Rei Jorge VI de Inglaterra, Albert Einstein, Carlos Magno, Paul McCartney, Faraó Ramsés II, Júlio César, Marilyn Monroe bem como na arte Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo e Rafael) tinham maior aptidão criativa pois, inatamente desenvolviam o hemisfério direito.

Aprender a desenhar, como argumenta Edwards, pode ser visto nesta linha de pensamento como um “conflito mental” mas saudável ao equilíbrio do cérebro. No entanto, o autor (Edwards, 2005: 18 e 270) reforça dizendo que desenhar mais do que habilidade técnica baseia-se em perceções nas quais a mesma distingue cinco tipos (contornos, espaços, relacionamentos, luzes/sombras, e o todo/*gestalt* por consequência). A estas perceções que dão origem a habilidades, o autor propõe ainda, no final da sua obra, que se juntem a memória e a imaginação. Toda a sua teoria apoia-se em parâmetros subjetivos mas que, como o autor refere, o importante é que o método funciona e tem tido muito sucesso. Para Edwards o processo do desenho só pode enriquecer o modo como o indivíduo vê o mundo já que o desenho está intrinsecamente associado ao ato de ver.

Ao acesso a este hemisfério Edwards (2005: 83-102) designou de *modalidade D* que, como o autor considera, caracteriza-se por ser “*curvilínea e flexível, mas brincalhona em seus voltelos inesperados, mais complexa, diagonal e imaginativa*”. O desenho, através da *modalidade D*, é uma atividade que “obriga” o indivíduo a estar atento concentrado mas proporcionando paralelamente uma sensação agradável. Aqui tudo se gera em imagens, não em palavras, e no final transmite autoconfiança e repouso.

Edwards explica também que a ordem de desenvolvimento infantil relaciona-se diretamente com as mudanças cerebrais e nos primeiros estágios não existe ainda uma especialização bem definida e diferenciada para cada um dos hemisférios. Esta aquisição é paralela à aprendizagem das línguas e dos símbolos. Assim, segundo o autor, por volta dos 10 anos essa lateralização já deverá estar feita e aqui podem iniciar, em alguns casos, conflitos em perceber *quem faz o quê*.

Esta é uma fase essencial para a criança definir o seu desenho desde que consiga aceder ao hemisfério direito. Isto pois regra geral o hemisfério esquerdo é já dominante complicando a perceção espacial e holística com nomes e símbolos. O autor explica que, é também por esta razão que, a maioria dos adultos fica com as suas aptidões artísticas estagnadas por volta dessa idade. Aliás e como sugere todos, independentemente da formação académica, reconhecerão as mesmas limitações justificando que não sabem, não são capazes, e por isso, também muitas vezes, não gostam de desenhar.

Ainda segundo Edwards (2005: 72-73) transitar deste modo do hemisfério esquerdo para o direito faz todo sentido pois só assim o cérebro poderá escolher qual dos hemisférios melhor aceitará e sentirá conforto para determinada tarefa/exercício. E é este diálogo/conflito entre hemisférios que se permite o indivíduo tomar caminhos livres e sem tantos confrontos, ou seja, na prática ver melhor.

Por todas as razões anteriores se considerou essencial, ao estudo que aqui se apresenta, trabalhar algumas destas aptidões já antes dos 10 anos, altura em que alcançam o gosto/obsessão pelo realismo. Por outro lado tentou perceber-se em que medida esta ferramenta poderia ajudar aos objetivos destinados a esta investigação.

Tabela 6. Diferenças entre o hemisfério direito e esquerdo

Hemisfério Direito	Hemisfério Esquerdo
Visual (focalizado em imagens e padrões)	Verbal (focalizado em palavras, símbolos e números)
Intuitivo (dirigido por sentimentos)	Analítico (dirigido pela lógica)
Processamento simultâneo de ideias	Processamento sequencial de ideias
Vivência da atividade sensorial	Apologia à observação
Pouco organizado	Muito organizado
Boa memória visual	Boa memória verbal
Ligações laterais de informação	Deduções lógicas de informação
Leitura do geral para particular	Leitura do particular para o geral
Associação livre de ideias	Estruturação das ideias
“Fala” com as mãos	Raramente gesticula
Raramente lê instruções	Tem que ler instruções
Questiona regras e razão	Segue regras sem questionar
Problemas em encontrar as palavras corretas para se expressar	Expressa-se facilmente e memoriza fórmulas matemáticas
Dificuldades em estabelecer prioridades	Facilidade em fazer planos
Naturalmente criativo	Não é naturalmente criativo

Nicolaides (1941: xii-19) cria uma semelhança do desenho à fala “*The impulse to draw is as natural as the impulse to talk*”. Assim para se saber desenhar tem de se assumir que serão dados muitos erros onde o educador assume a tarefa de ensinar os alunos a aprender a desenhar e não a desenhar. À semelhança de Edwards, o autor assume também que, o desenhar tem que passar principalmente pela observação e, pelo contacto com os objetos através dos sentidos. Este processo deve acontecer naturalmente e através de uma procura de forma pessoal. Nicolaides adotou um método experiencial (importância do que se gera na envolvimento) que, utiliza sobretudo o gesto e o contorno, destacando a representação ao mimetismo, como forma de desenvolvimento e expressividade do desenho onde o estado emocional do aluno é essencial. Através deste estado de identificação o aluno poderá assumir o seu próprio papel ou de um qualquer ator, desenvolvendo o seu trabalho, desde que interiorize os sentimentos da personagem pretendida. Um dos recursos utilizados para esta identificação/percepção passa por perceber a estrutura do que se representa esquecendo o aspeto global. O educador, neste encadeamento, não deve assumir quaisquer fórmulas pois os seres humanos são todos diferentes. De forma global Nicolaides (1941: xiv) afirma que a arte deve preocupar-se mais com a vida do que com a arte e que ver é uma coisa, compreender é outra “*Art should be concerned more with life than with art*”.

Finalmente, a estrutura racional, na escola, tem ainda muito peso principalmente devido à história. Esta mediação, entre razão e emoção, pouco existe devido à sobrevalorização que a sociedade continua a dar à primeira.

*“Historically arts in schools have been neglected in favor of science, mathematics and technology. It is commonly believed that they not only make lighter demands on the human intellect but also take valuable time and scant resources away from more important and serious endeavors, and they are the first to fall prey to budget cutters everywhere”.*⁸¹

⁸¹ Sahasrabudhe (2005: s/p).

A difícil decisão entre a razão e a emoção, particularmente para o artista plástico, torna-se plausível, por ser ao mesmo tempo aflitivo e ponderado. Na prática trata-se de mediar estes dois elementos, pois um “trava” e o outro liberta. De qualquer forma consideram-se que ambos são essenciais tal como “dois pratos de uma balança” em que o essencial é harmonizar, de forma conjunta, ambos os lados. Nesta lógica a arte, nas várias manifestações em que se materializa, é “expressão” da emoção e sentir humano. Essas manifestações podem ser símbolos, não convencionais e, difíceis de perceber ou mesmo inconscientes inclusive à pessoa que os exprime. Por isso a arte, perante o observador, deve também ser sentida e não pensada.

Recorrendo ao *IS*, presente no capítulo I, o *eu* é sempre emocional (espontâneo e impulsionador e criativo) enquanto o *mim* se liga mais ao racional (regulativo, diretivo, objetivo e conformista) dado que já está em dependência com todos os outros. Assim para a criança é essencial perceber quais os limites de cada um e como podem ser utilizados, neste caso através do desenho, num crescimento sustentável.

*“Contudo, está bem comprovado que as emoções, os sentimentos e as atitudes da criança podem afetar sua fase de aprendizagem. A arte também pode, sem dúvida, oferecer grande estímulo na área da evolução emocional. A oportunidade de expressar, de modo socialmente aceitável, os sentimentos de cólera, de medo e até de aversão, não só, produz uma descarga de tensões como também permite que a criança descubra que pode fazer uso construtivo do seu próprio envolvimento emocional”.*⁸²

Neste contexto, do papel das emoções e do papel do desenho na infância, é pertinente referirmo-nos à criatividade. Ambas estão normalmente inerentes e andam lado a lado.

*“Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas.”*⁸³

III.4 A criatividade e desenho

Como conceito, a criatividade no contexto educativo artístico, nunca poderá ser definida por parâmetros precisos e concretos. Infelizmente, como explica Barret (1982: 84), este conceito devido ao seu abusado uso passou a ter um contexto deformado.

Crtomir Frelih (*in* Prevodnik e Kolenc, 2009: 12) menciona o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa que declararam, em 2009, o ano da criatividade e inovação. Neste âmbito, o mesmo refere que esta gerou também a discussão sobre o conceito de motivação

“The notions of creativity and innovation are often combined with that of motivation. (...) Na overview of all the selected contributions shows that motivation is one of the central issues of contemporary pedagogy. (...) We all agree that the best preparation for the vague future is strengthening of creative abilities, which can be realized through work in different areas of art and an adequate involvement of it in different learning topics”.

E o que são pessoas criativas?

“People are creative when they can solve problems, create products, or raise issues in a domain in a way that is initially novel but is eventually accepted in one or more cultural settings. Similarly, a work is

⁸² Lowenfeld e Britain (1977: 210).

⁸³ Fróis *et al* (2000: 201).

creative if it stands out at first in terms of its novelty but ultimately comes to be accepted within a domain. (...) Creativity includes the additional category of asking new questions”⁸⁴.

A criatividade, no contexto do sistema atual de ensino, pode ser analisada de acordo com parâmetros variados dos quais se destacam alguns: sensibilidade, fluência, flexibilidade, originalidade, reorganização formal, análise pessoal, síntese e coerência global de organização. Essencialmente ser criativo é romper com os limites estabelecidos e convencionalizados.

No entanto, como expõe Amaral a respeito da criatividade do ensino através da arte, globalmente o sistema educativo que se vive continua em sentido inverso.

“Porém, aspectos programáticos perversos, influências de manuais escolares, e divulgação de didáticas avulsas desenquadradas de qualquer sistema pedagógico coerente, somados a condições subjectivas dos educadores que se orbitam em torno do que pode genericamente designar-se como «falhas» de formação, muitas vezes induzem e acabam por determinar práticas concretas seguidas na escola que seriam «boas» aplicações de um modelo pedagógico assim. Este modelo idealizado para educação artística frustrada, pode dizer-se, encontra, a despeito de todas as forças tendencialmente contrárias, ecos de realidade na escola”.⁸⁵

Também em Portugal, e vindo de encontro com o debate do anterior subcapítulo, tem-se mantido uma educação tradicionalista cheia de regras e normas estereotipadas onde predomina apenas a razão.

“Existem mesmo indivíduos que, tendo uma excepcional inteligência lógico-analítica, revelam-se praticamente estereis no que refere à capacidade criativa e inovadora. Isto resulta, muitas vezes, de uma educação conservadora que favoreceu a racionalidade e o juízo crítico em detrimento da flexibilidade criativa”.⁸⁶

Por isso, e apesar de alguns avanços, torna-se essencial desenvolver políticas de sensibilização que forneçam importantes ferramentas criativas para as crianças.

*“É por isso urgente, empreender uma revolução criativa das nossas políticas educativas e de comunicação. Devem criar-se, à escala planetária, programas cuidadosamente estruturados, baseados, sem ambiguidade, na ideia de que a sobrevivência da humanidade depende do desenvolvimento duma consciência mundialista capaz de criatividade e compaixão”*⁸⁷.

Amaral (2005: 396) defende que *“Levar o pensamento criativo às salas de aula deve ser uma das missões centrais da educação moderna”*.

Durante grande parte da humanidade pensou-se que a criatividade era genética e, por isso, só ao alcance de alguns. Na prática era vista como se tratasse de um dom. Todavia, e à semelhança da inteligência, o pensamento criativo pode ser estimulado e desenvolvido. De qualquer forma não se trata de tarefa fácil enquanto a educação continua convencionalizada e apelando à memória em detrimento da imaginação.

“Na elaboração do pensamento criativo entram em jogo variáveis como: as características pessoais como a reflexividade (ou impulsividade), as margens de atenção, a concentração (focalização estreita), a contemplação (focalização ampla), a tolerância relativamente à incerteza e à ambiguidade, a paciência

⁸⁴ Gardner (1999: 116).

⁸⁵ Amaral (2005: 396).

⁸⁶ Lima (2004: 8).

⁸⁷ Karan Singh, *Educar para a sociedade mundial* (in Delors, 1996: 216).

com outras pessoas e a facilidade de enfrentar factos, de mudar de opinião e de admitir que não se tem razão”.⁸⁸

A capacidade criativa não está, de forma alguma, associada exclusivamente às artes. Porém, certamente que a arte é um dos maiores meios para a estimular. Por isso defende-se o desenho como meio ideal para o desenvolvimento da criatividade.

“La imaginación crea (asociando y modelando) conjunto de datos, vivencias y sentimientos, y actúa mediante procesos cognitivos y creativos, combinando y organizando un mundo interior a partir del exterior, que luego transforma en ideas que a su vez son proyectadas y plasmadas exógenamente en obras artísticas”.⁸⁹

Lowenfeld divide o crescimento criativo, através da atividade artística, em sete tipos: emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético e por fim, o criativo.

Tabela 7: Sete tipos de crescimento criativo associados à expressão. Adaptado de Lowenfeld e Britain (1977).

1. Emocional	Libertação emocional diretamente ligada à atividade expressiva
2. Intelectual	Consciência das capacidades individuais com recurso a detalhes
3. Físico	Coordenação visuo-motora. “Experiência autoplástica” projetando o “eu corporal” na atividade criativa
4. Perceptivo	Consciência dos diferentes estímulos e resposta aos mesmos
5. Social	Cooperação com os outros
6. Estético	Harmonização dos diferentes fatores de crescimento
7. Criativo	Capacidade inerente à síntese da experiência expressiva

Moreira (2008: 38 e 84) a respeito da criatividade cita Ostrower *“criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”* No entanto, refere ainda Gadotti, a respeito da educação e do poder, diz que a dominação forma gente submissa *“que não pensa ou pensa segundo uma realidade que não é a sua realidade”*. Neste contexto, o autor acrescenta ainda a indução de modelos às crianças. Concluí assim que pela sua experiência, associando a filosofia de Lowenfeld com a capacidade criadora, os livros não induzem, por si só, a estereotipia dos desenhos da criança. A estereotipia surge do valor que os adultos conferem a esses livros e às ilustrações contidas no seu interior.

Cardoso e Vassalina⁹⁰ chamam atenção para um problema muito pertinente, na criatividade do adulto, que provavelmente pode perceber que algo se passa no seu crescimento desde criança. Assim sendo, referem *“Entre os adultos, o «poder de criar», como expressão individual é quase inexistente, mas sabe-se, hoje, que existiu em cada um de nós, na nossa infância”*. E os autores mais à frente explicam porque é que se dá esta perda:

“Esta característica da personalidade, esta potencialidade que existiu em todos nós, vai no entanto, ser descurada e perder-se no adulto, como consequência dum defeito da nossa instrução escolar e para o qual os psicólogos ultimamente têm chamado atenção: A educação, tal como vem sendo processada, fez perder a aptidão criadora. (...) Até hoje, a educação escolar, carregada com um tipo de aprendizagem rotineira, não permite que a criança possa participar mais afetiva e pessoalmente na sua evolução. Não existem nos programas escolares, horas para recriar a mente, horas para que a imaginação faça ainda avançar mais o mundo!”

⁸⁸ Lima (2004:8).

⁸⁹ Sánchez (in Pérez, 2002: 281).

⁹⁰ Cardoso e Vassalina (1988: 65-66).

Todavia, não se pode estimular a criatividade apenas em atitudes. Falar em criatividade, na educação, tem também de se falar em metodologia, método e técnicas criativas. Segundo Amaral⁹¹, a respeito da criatividade secundária, *metodologia criativa* caracteriza-se por um “conjunto de critérios possibilitadores da construção de um método criativo que responde às expectativas educativas de cada situação concreta”. Por outro lado o *método criativo* “supõe uma sequência sistematizada de ações criativas cujo fim é a resolução de um problema no processo de ensino-aprendizagem”. Já no que respeita à técnica distingue-se pelo nível de aplicação que varia nas “situações particulares” e “estratégias concretas”. Essencialmente, o método associa-se ao processo e ao conceito, enquanto a técnica às estratégias de concretização.

Nessa sequência de ações criativas empregam-se procedimentos determinados, adequados ao método utilizado, que se constituem em técnicas criativas, que podem apresentar complexidade variável. Um método criativo pode incorporar um número variado de técnicas criativas.

Duas ferramentas normalmente muito utilizadas para fomentar a criatividade, nomeadamente, no ensino superior, são os *mindmaps* e os *brainstormings*. Em educação artística estes permitem, inclusive em grupo, introduzir um tema e discuti-lo antes mesmo de partir para a prática. Alguns autores sugerem que estas sejam adotadas já na infância.

“creativity has to be developed and constantly exercised (...) brainstorming help them express their ideas quickly and freely. (...) brainstorming sessions can be useful therefore in keeping creativity alive. (...) one person`s idea stimulates others, and new connections and correlations are discovered between unrelated things. (...) I have found that groups of primary-school children can expand on their ideas in very short periods of time using this technique”.⁹²

Também Edwards (2003a: 152-155) propõe o desenho como uma forma de brainstorming onde podem ser desenvolvidos vários exercícios que estimulem a procura e fluência de ideias.

A título de curiosidade Prado (1999: 236-245) apresenta também diversas outras ferramentas, inseridas nos diversos métodos lógico-reprodutores e analógico-combinatórios, tais como: Phillips 666, 635 e 4x3, o “*Buzz session*”, o caderno de ideias, os poros de ideias, ideias “*trigger*”; teoria de sistemas, catálogo classificador, circum-relação e família de ideias, lista de atributos, análise funcional, ideias categoriais, análise de conteúdo, método morfológico-linguístico-gramatical, abstração progressiva/comunicação progressiva, solução racional de problemas; método de prós e contras - vantagens e prejuízos e análises de conflitos subjacentes, perigos e prejuízos do comum - melhoras, problemas como oportunidades e desafios, limites e fronteiras, normas anormais e obstaculizadoras; negação, a inversão, a contradição e a integração do diferente e heterogéneo; visão analógica interior/exterior das coisas, sobreposição de ideias/imagens, simulação dramática, anamnese evocadora; estímulos improvisados, palavras ao acaso, relação forçada/*fit*, árvore de causas/soluções, árvore de relevância, solução racional de problemas de Kepner-Tregoe, estrutura morfológica material e funcional, matrizes categoriais de reconhecimento e matrizes categoriais de descobrimento; metáfora e semelhança, agregação, analogia inusual, biónica; sobreposições estranhas, fantasias livres, metamorfose aleatória, imaginação guiada; perguntas divergentes e respostas múltiplas, hipóteses irracionais e inferências lógicas, problemas com soluções realistas e fantásticas, interrogação categorial; problemas com desafios de inventiva, alternativas desafiantes utópicas, matrizes de hipóteses utópicas, matrizes de descobrimento exaustivo, método Delphi de prospetiva científica por consultas a especialistas. Para Prado estas ferramentas têm carácter universal, experiencial, interativo e podem ser utilizadas de uma forma intuitiva e espontânea, nas escolas, em qualquer contexto e faixa etária. Os resultados são evidentes e tornam os processos “motivantes”.

Assim o papel do educador, no âmbito do desenvolvimento da criatividade, deverá permitir que o aluno se expresse livremente e não direcioná-lo para as *ideias de massas*. E esclareça-se que, quando se refere ideias de massas, se entende a apresentação de modelos (imagens, ilustrações, esculturas) que apresentadas de uma forma

⁹¹ Amaral (2005: 264).

⁹² Demir (2005: 154).

descontextualizada limitarão a liberdade criativa da criança. Caso o faça o educador fará com que o aluno perda a autoconfiança nas respostas individuais.

*“O conceito de criatividade também se ampliou. Para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do modernismo à ideia de vanguarda. Nos dias de hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambiciosos pela educação”.*⁹³

Completando, a criatividade deve ser vista como uma capacidade também muito influenciada por fatores como a personalidade, valores sociais, fatores ambientais tais como o local, materiais de trabalho e o ambiente psicológico do grupo. O desenho é uma ferramenta que permite a procura da criatividade.

Amaral (2005: 54) baseia-se em Torrance sugerindo alguns pontos, para o estímulo da criatividade nas crianças, que devem ser proporcionados pelo educador:

- materiais que estimulem a imaginação;
- recursos que desenvolvam a fantasia (contos, mitos, fábulas, etc.);
- tempo para “pensar e sonhar acordado”;
- incentivar a exprimir as suas ideias;
- materialização de todas as ideias;
- promover as diferentes perspetivas com um pensamento individual;
- dar importância a todos trabalhos desenvolvidos;
- desenvolver jogos verbais entre todo grupo;
- "Aprecia os teus alunos e faz com que eles o percebam"

Pérez⁹⁴ designa cinco fatores que, se alcançam pelo desenho, e contribuem para esse desenvolvimento da criatividade:

1. fluidez na associação de desenhos, conceitos, palavras;
2. flexibilidade e variedade de ideias;
3. originalidade das respostas a situações específicas;
4. elaboração e especificação de detalhes até ao desenvolvimento de toda a ideia;
5. invenção que se subdivide em sensibilidade aos problemas, tolerância à diversidade, independência/liberdade de expressão e curiosidade.

III.5 Comentários finais

Tendo por base, todos os autores referidos durante este capítulo, considera-se que através do desenho a criança trabalhe não só a cognição e sensibilidade como também a experiência assente no contexto social, histórico e cultural em que se insere. É esta relação, na formação da mente do aluno, que é essencial perceber e estimular no contexto educativo. Esta vivência do aluno pode ser tanto a nível pessoal como mediada por outros dos quais se destacam os educadores. Tudo isto pois o aluno insere-se num contexto onde já existem culturas fixadas e que, por sua vez, acabarão por exercer a sua influência nas perceções, pensamentos e ações do mesmo. No entanto, aqui se deve desenvolver e construir a personalidade própria do aluno como *eu*.

Daqui entende-se que, quanto mais *praxis* a criança tiver, mais facilmente conseguirá interpretar a cultura e expressar as suas ideias perante a mesma e perante outras. E isto transportar-se-á para o adulto. Assim, e como defende Fróis et al (2002: 13) “compreender e fazer são indissociáveis”. Este é um ponto determinante que se desenvolve através de um estímulo à experimentação e ao uso dos sentidos.

⁹³ Barbosa (2000: 20).

⁹⁴ Pérez (2002: 280).

O desenho, enquanto conceito mental, é sem dúvida a base das artes mas a representação é a materialização de toda essa “vida”. Para quem gosta de desenhar rapidamente entende o que dizia Degas *um bom desenho é aquele que dá vontade de desenhar também*.

O desenho, conforme foi abordado, tem de ser visto essencialmente como um meio mais do que um fim. Um meio de expressão para qualquer ser humano!

Habitualmente nas últimas décadas, fruto da educação e evolução da cultura, usam-se em demasia os meios verbais e, mais recentemente, os meios tecnológicos. Porém, o desenho é sem dúvida uma ferramenta, aparentemente básica, mas, com imensos potenciais imprescindíveis numa época onde a imagem e o visual dominam toda a sociedade. Este foi a base de grande parte dos conhecimentos, deixado pelo Homem desde os seus primórdios das grandes invenções e descobertas e, por isso, entende-se que retome o seu destaque nos novos tempos. Durante a infância, o desenho, tem um papel essencial superando mesmo a própria linguagem verbal.

Tal como Edwards e Nicolaidis, entre outros autores mencionados neste capítulo, todos os indivíduos têm o potencial do desenho. Contudo, são necessárias as condições essenciais, primeiro conscientemente, para que este processo se inicie já que depois desenvolver-se-á por si mesmo. E este é sem dúvida um papel do educador.

No âmbito do desenho são também desenvolvidos os conceitos de sentidos, sentimentos/emoções e as mentes ou hemisférios de uma forma associada e em confronto com a razão. Entende-se, primeiramente que, através das emoções, são também abordados os sentimentos. Estes últimos, através das emoções, permitem ao organismo poder *sentir* que permite, por sua vez, gera ações. E é nesta sequência de pensamento que se tornou essencial perceber e conhecer o que se *sente* de forma a prolongar as emoções.

A abordagem ao hemisfério direito (analógico, emocional, intuitivo, espacial, global, imaginativo e não-verbal) faz com que se entenda que este normalmente é dominado pelo esquerdo (digital, racional, descritivo, matemático, temporal e verbal). Assim o hemisfério direito, identificado muitas vezes por inconsciente e mal conotado por imaturo e desorganizado, é imprescindível à arte pois é essencialmente irracional e sonhador pois se baseia, entre outros aspetos, no emocional do ser humano. A arte, quando vivida, surge deste “lado” emocional. Assim o hemisfério direito, estando alheio às questões racionais, desfruta também de uma enorme criatividade. O desenho é por isso um meio que facilita a transição para este hemisfério, permitindo a descoberta de potencialidades criativas individuais, independentemente da idade.

No entanto, este binómio razão/emoção, tal como tantos outros, não deve assumir qualquer prevalência apenas por um. Pelo contrário o educador deve incentivar sempre para um equilíbrio onde a criança procure a forma como melhor se identifique.

Finalmente, a referência à criatividade não teve como objetivo tentar tornar as crianças em artistas. Trata-se, sobretudo, de criar bases nas crianças para que desenvolvam a criatividade, a inteligência visual e apreciação crítica independentemente da área vocacional que possam vir a seguir. Para uma criança ser criativa não tem de ser necessariamente “habilidosa”. Isto pois a liberdade de experimentação, envolvimento e emoção são por si criativas quando a criança circunda a sua obra. Neste âmbito a criatividade gera-se, principalmente, do que a criança vive, se lembra e experiência, independentemente, se isso existe ou foi imaginado. Esta construção permite-lhe criar a sua própria realidade na qual se identifique.

CAPITULO IV
METODOLOGIA

IV. METODOLOGIA

Globalmente, esta investigação considera-se um estudo de caso, de raiz etnográfica. A este nível proposto entende-se ainda que a investigação seja desenvolvida, de acordo com metodologias já consagradas e comprovadas, e procure responder aos problemas inicialmente levantados bem como a explicação dos passos inerentes à tentativa de resolução dos mesmos. Contudo, e de acordo com as duas fases de investigação, desenvolvidas em diferentes momentos, utilizaram-se ferramentas/métodos diferentes. Em ambas explicam-se a opção metodológica bem como os procedimentos e os intervenientes envolvidos. Porém, e apesar de na primeira fase se terem obtidos resultados quantitativos, na sua globalidade esta pesquisa considera-se qualitativa na forma como tratou a informação.

“A pesquisa qualitativa, portanto, supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está investigando, diferindo do método dedutivo da pesquisa quantitativa que busca explorar as causas das mudanças dos fatos sociais, por meio da medida objetiva, separando realidade objetiva das crenças individuais. Embora atualmente seja utilizado como método de análise a pesquisa quantitativa, que prevê na sua composição a verificação de uma realidade baseada em medições objetivas juntamente com a análise qualitativa, é pelo método indutivo da pesquisa qualitativa que os estudos em educação encontram suas bases fundacionais. (...) Sendo assim, novas propostas metodológicas aparecem atualmente na pesquisa em educação e, também, em arte-educação. A pesquisa participativa, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso apresentam soluções metodológicas diferentes de acordo com as especificidades de cada investigação.”⁹⁵.

Por método entenda-se, antes de mais, as ferramentas, instrumentos e técnicas utilizadas para tentar responder aos objetivos desta investigação. Relativamente à recolha de dados saliente-se o recurso à observação direta, trabalho de campo, a observação participante, as entrevistas/reuniões individuais e em grupo, questionários, diários e outros.

Nesta lógica a organização que se segue foi desenvolvida tendo em conta as seguintes questões: Como se processou a pesquisa? Quais os objetivos? Que caminhos foram adotados? Que tipo de pesquisa? Qual o universo da pesquisa? Que amostragem desse universo? Quais, e como se construíram, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados? Que referencial teórico utilizado para o objeto de estudo?

Após a resposta a estas questões avança-se para a definição e seleção dos participantes, bem como os seus papéis tentando responder a Como? Através de que meios? Por quem? Quando? Onde?

Globalmente, este capítulo pretende assim criar as condições para que se entenda a contextualização dos dois próximos capítulos onde se apresentam, interpretam e se discutem os resultados.

IV.1 Estudo de caso

Habitualmente, quando a pergunta de pesquisa é *como?* Ou *porquê?* As estratégias metodológicas variam entre o estudo de caso, pesquisa histórica ou experimental. Assim aqui se apresenta, durante todo trabalho, um estudo de caso que nasce do desejo de entender um fenómeno que se considera socialmente complexo.

Essencialmente o estudo de caso identifica-se e destaca-se por uma investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de algo bem definido denominado o “caso”.

Um estudo de caso remete sempre para um processo específico de desenvolvimento de uma investigação qualitativa particularizada, e normalmente com muita incidência no trabalho de campo, que procura descobrir, previamente, o que de mais essencial e característico há na situação em estudo. Assim, a cerca do estudo de caso

⁹⁵ Biasoli e Chaves (2008: 7).

pode dizer-se que, desde já, foi a melhor opção dada a importância que o contexto em questão assume bem como o papel de procura e reflexão que o investigador acaba por assumir.

Assim, o mesmo caracteriza-se, nomeadamente, pelos seus limites bem definidos desde o início do estudo e, como tal, definiu-se no 1º ciclo do ensino escolar formal da cidade de Santa Maria da Feira. Dada a riqueza dos dados descritivos, e tal como é habitual em educação, este estudo de caso foi maioritariamente de cariz qualitativo. No entanto, da pesquisa de campo fez também parte a apresentação de números e estatística de forma pontual que direcionassem para o estudo desses dados descritivos.

Durante anos a investigação, em educação, foi tendo um carácter extremamente técnico. No que respeita à metodologia, prevaleceram os estudos exploratórios e descritivos, normalmente com fins quase exclusivamente estatísticas escolares. Estes estudos baseavam-se descrições da organização escolar com base na caracterização de educadores, alunos e escolas. Porém, nas últimas duas décadas este cenário tem-se alterado ligeiramente com abordagens pontuais à inovação na escola onde se estude essa dinâmica.

Nesta investigação, e no que respeita ao conhecimento produzido, considera-se que este possa seguir mais a perspetiva pragmática do que propriamente a interpretativa. Isto pois a principal intenção passa por desenvolver uma perspetiva globalizada, mas com pormenor, do objeto de estudo proposto pelo investigador. Este é o principal objetivo de um estudo de caso.

O estudo de caso presta, sobretudo, atenção para o que poderá ser aprendido de um caso isolado e específico. Desta forma entende-se como um sistema onde as fronteiras/limites são difíceis de definir. Para o investigador é difícil, por exemplo, apontar onde acaba a criança e começa o ambiente. Por isso o essencial, num estudo de caso, é identificar a ligação e comportamento padrão.

Os investigadores de caso pesquisam intensamente, e simultaneamente, o que é comum e particular no caso. No entanto, o produto final é extensível segundo:

1. Natureza do caso;
2. O contexto histórico;
3. Condições físicas;
4. Outros contextos (económicos, políticos, legais, estéticos...);
5. Outros casos através dos quais o caso é reconhecido;
6. Informadores de campo que permitem trazer o caso ao investigador.

Um estudo de caso que pretenda ser validado tem de usar a estratégia de triangulação a partir de informações provenientes de diversos métodos, instrumentos e intervenientes. Destas múltiplas fontes destacam-se as observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outras.

Alves Mazzotti (2006: 640-650), a respeito do estudo de caso, apoia-se em dois autores que são Robert Stake (construcionismo social) e Robert Yin (pós-positivismo).

Para Stake o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, *“caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos.”* E, nesta lógica, Stake distingue três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. Assim, e apesar desta investigação ter um carácter coletivo, no que respeita ao objetivo do estudo, vai essencialmente de encontro ao estudo de caso instrumental. No caso desta investigação entende-se por isso que seja do tipo instrumental coletivo pois, inversamente ao intrínseco (amostra que dá início claro ao interesse do estudo), esta investigação pretende facilitar o constatação/contestação de uma situação generalizada e que as respostas predefinidas, por grande parte da sociedade, não são aceites pelo investigador.

Alves Mazzotti continua e refere Yin para o qual um caso, ser considerado completo, terá de contar com três pontos essenciais: *“as fronteiras do caso, isto é, a distinção entre o fenómeno que está sendo estudado e seu contexto, são objeto de atenção; a narrativa demonstra, de modo convincente, que houve “um esforço exaustivo” para coletar as evidências relevantes; e o estudo é planejado de tal maneira que sua finalização não é determinada por limites de tempo ou de recursos.”* Assim para Yin, ao contrário de Stake, *“Tal como os experimentos, os estudos de caso não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma*

população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” ao que Yin designou de “generalização analítica”.

Yin considera ainda, segundo Coutinho e Chaves (2002: 225), que o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar.

Por último, Alves Mazzotti completa que quer Yin quer Stake “*negam é que, com base nos estudos de caso, seja possível fazer generalizações de tipo estatístico*” mas possíveis de generalizações alternativas.

“Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O Pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas «generalizações naturalísticas». Em lugar da pergunta «Esse caso é representativo de quê?» o leitor vai indagar «O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?». A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função do seu conhecimento experimental”⁹⁶

No que respeita à aplicabilidade deste estudo de caso considera-se que primeiramente tem obviamente uma vertente educacional mas também com fins etnográficos dado que se baseia também numa análise sociocultural.

“ethnographic methods, relying substantially on partly on «participant observation», have a long if some what checkered career in the social sciences. They have been employed, in various guises, by scholars identified with a variety of disciplines”⁹⁷

Um estudo de caso etnográfico caracteriza-se, principalmente, pela especificidade da descoberta, no trabalho de campo, que exige também observação participante. Para tal houve um recurso a instrumentos diversificados que permitissem a melhor interpretação possível do “caso”, e da plenitude dos seus intervenientes, de uma forma descritiva e aprofundada.

Refira-se Ponte⁹⁸ que recorrendo a Alarcão, sobre a escola reflexiva e a nova racionalidade, diz que todas as investigações realizadas com base no IS (base de sustentação introduzida para este estudo, presente no capítulo I) “*têm, habitualmente, como propósito fundamental descrever e compreender o sentido constitutivo das formas existentes de realidade social e política e não de as julgar, avaliar ou condenar*”. E o autor acrescenta “*Como design da pesquisa, são muito frequentes os estudos de caso e as etnografias*”.

A ligação/apoio no IS justifica-se, sobretudo, pela importância que cada vez mais, em educação, a interatividade entre participantes se torna importante. Por outro lado deverá também dar-se uma reflexão constante entre os participantes na busca de uma aprendizagem com sentido e daí a importância da investigação-ação a abordar na fase II.

A etnografia, associada então em parte à observação participante, foi aclamada como humanista dada a sua posição interpretativa contrária às posições científicas até aí existentes. A partir desse momento a etnografia tem ganho vários apoiantes. A etnografia é testemunha de diversos estudos em diferentes áreas e com diferentes preocupações e formas de aplicação. Uma das áreas em que a etnografia tem tido muito impacto é sem dúvida a educação.

Apesar das posições distintas e controversas, uma investigação etnográfica concentra-se normalmente em formas de pesquisa social baseadas:

- forte ênfase na exploração da natureza social;

⁹⁶ André (1984: 52).

⁹⁷ Paul Atkinson e Martyn Hammersley (in Denzin e Lincoln, 1998: 110).

⁹⁸ Ponte (2004: 2).

- tendência para trabalhar com informação destruturada não codificada, em termos analíticos, no momento da recolha;
- investigação de um pequeno número de casos, eventualmente apenas um;
- análise da informação que envolva interpretação explícita dos significados e funções das ações humanas, produto que habitualmente toma forma através de descrições e explicações verbais com quantificação e análise estatística.

Segundo⁹⁹ Ferreira (diversos foram os autores que estudaram a etnografia, na educação, como método de investigação. Dos mesmos destacam-se nomes como Woods, Goetz, Delamont, Geertz e Becker. Refira-se este último que salienta o processo que se associa ao fator temporal, considerando a investigação como “história” a ser contada pelo investigador que assiste e tem contacto com a mesma. O investigador é normalmente sensível à diversidade dos intervenientes e a todo seu contexto.

Para Ferreira a questão da “generalização” é a mais discutida pois, apesar de alguns autores considerarem não ser possível fazê-la, outros como Stake afirmam que este método permite desenvolver “hipóteses de trabalho” que permitam ser transferidas para casos semelhantes. A este processo se designa de “generalização naturalística” ou “transferabilidade”.

Apesar da primeira fase da investigação “situação da expressão plástica no 1º ciclo” ter uma forte componente quantificada, como já anteriormente se referiu e que a liga à investigação quantitativa, no global segue a vertente qualitativa. A investigação qualitativa é uma abordagem sistemática, subjetiva, usada para descrever as experiências de vida e apreender seus significados. Esta tem sido utilizada pelas ciências sociais e comportamentais desde há vários anos e através de diversificadas metodologias.

A investigação qualitativa, em educação, pode ser entendida como uma abordagem indicada para o desenvolvimento do conhecimento próprio e dos outros, uma vez que possibilita a investigação sobre os problemas do quotidiano, e se dedica ao estudo do ser humano e de suas relações no seu ambiente natural, facilitando a compreensão das experiências vividas pelos intervenientes.

No entanto, assumam-se que a investigação qualitativa seja uma investigação sempre condicionada pelo investigador. Normalmente o investigador qualitativo cedo identifica as suas influências e articula todos os seus conceitos ideológicos e/ou conceptuais no estudo. Deste modo, é também característica destes investigadores, devido ao contacto direto humano, que tenham atitudes e decisões harmoniosas no que diz respeito a preocupações éticas a quando na atividade de campo. Porém, por aqui se percebe esta condicionante, e, deve ser assumida.

“Some case studies are qualitative studies, some are not. (...) case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways. (...) As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by the methods of inquiry used”.¹⁰⁰

Denzin e Lincoln (1998: 41) dizem “(...) I would like to point out that qualitative researchers accept the fact that research is ideologically driven. There is no value-free or bias-free design”. Assim e quanto ao planeamento qualitativo os passos seguidos por esta investigação basearam-se nos seguintes pontos:

- Observação do todo e hipóteses de explicação;
- Contextualização das relações no seu sistema e/ou cultura;
- Contacto pessoal, direto num determinado momento;
- Envolvimento e procura constante de informação por parte do investigador;
- Tempo de análise correspondente ao tempo dispensado no trabalho de campo;
- Descrição pormenorizada de todos os processos desenvolvidos;
- Conversão do investigador, e restantes participantes, em instrumentos de investigação;

⁹⁹ Ferreira (2003: 132-150).

¹⁰⁰ Robert Stake, *Case Studies* (in Denzin e Lincoln, 1998: 86).

- Atenção, e resposta ajustada, a todas as preocupações éticas.

Apesar da investigação se assumir como um estudo de caso, foram utilizados diversos métodos conforme as necessidades da investigação e que serão desenvolvidos nas próximas secções.

“Therefore, the competent researcher is versatile enough to view a setting and recognize the restrictions in the types of data that can be collected and the possibilities that will enable the achievement of his or her research aims. A good researcher is not confined methodologically by being trained in - and limited to - such a restriction limits the types of question the researcher may ask and the types of results he or she can obtain, and restricts the strength of the research”¹⁰¹.

Finalmente, entende-se que o estudo de caso de um concelho, como Santa Maria da Feira, poderá ser um modelo, de uma generalização naturalista, para o panorama nacional. Ainda que não possa ser igual poderá trazer algumas referências tendo em conta o modelo teórico encontrado. Stake¹⁰², apoiando-se nos seguintes autores, diz *“«case study can usefully be seen as a small step toward grand generalization» (Campbell, 1975), but generalization should not be emphasized in all research (Feagin, Orum & Sjoberg, 1991; Simons, 1980)”*.

IV.1.1 Contextualização do estudo

Na etnografia, contrariamente por exemplo às pesquisas quantitativas, a união entre a pesquisa de trabalho de campo e a teoria é algo que não tem de estar fechado no início da investigação mas sim que se vai formando pela ação. Paralelamente à investigação, em si, é habitual que o estudo contenha informação complementar relativa ao contexto envolvente do estudo e que o ajude a perceber. Stake (*in* Denzin e Lincoln, 1998: 105) escreveu *“in 1992, Brownian Malinowski said, “one of the first conditions of acceptable ethnographic work certainly is that it should deal with the totality of all social, cultural and psychological aspects of community”*.



Figura 5. Mapa de Portugal, localização do concelho e identificação das freguesias do mesmo.

¹⁰¹ Denzin e Lincoln (1998: 62).

¹⁰² Robert Stake, *Case Studies* (*in* Denzin e Lincoln, 1998: 91).

Neste contexto, o presente estudo desenvolve-se na cidade de Santa Maria da Feira. Assim de seguida apresentar-se-ão alguns dados, nomeadamente, respeitantes à envolvente local e, que podem também influenciar todos os resultados alcançados, em especial, educativos.

SMF é uma cidade situada no norte de Portugal, a cerca de 25 Km do Porto e 45 de Aveiro. Com uma população de aproximadamente 120 mil habitantes este concelho ocupa 211 Km² repartidos por 31 freguesias. A nível económico, SMF viveu nos últimos anos de uma complementaridade entre agricultura e indústria (especialmente cortiça, calçado, papel e puericultura), sendo o setor terciário (comércio de produtos em geral e o oferta de serviços a terceiros) o que sempre teve mais destaque. No entanto, SMF, no contexto português, é um meio urbano de nível médio em termos de dimensão geográfica. Assim esta pode eventualmente representar uma qualquer cidade do país com as mesmas dimensões e características.

Também o facto de ser esta a área geográfica onde se despoletou o problema, e também de maior acesso logístico e conhecimento, tornou-a na possível área de maior intervenção. Contudo, subgrupos de menor dimensão foram definidos como a amostra de estudo e, que no contexto de cada uma das fases apresentadas neste capítulo, serão detalhadas.

Relativamente ao 1º ciclo a consulta de documentos, cedidos pelo Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira no ano letivo 2006/2007, permitiu retirar alguns dados importantes. Em todo o concelho existiam 6690 alunos distribuídos por 329 turmas: 1620 alunos no 1º ano, 1670 no 2º ano, 1690 no 3º ano e 1740 no 4º ano.

Tabela 8. Distribuição dos alunos do 1º ciclo, em Santa Maria da Feira, no ano letivo 2006/2007

1º Ciclo	329 turmas
1º ano	1620 alunos
2º ano	1670 alunos
3º ano	1690 alunos
4º ano	1740 alunos

De todos estes alunos, 172 são alunos que têm Necessidades Educativas Especiais. A grande maioria das turmas (321) funciona em Regime Normal, cujo período letivo se estende desde a manhã até à tarde, e apenas oito trabalham em Regime Duplo, quatro turmas têm períodos letivos apenas durante a manhã e quatro apenas durante a tarde.

Também o número de educadores por escola varia consideravelmente pois não só há diferenças entre as escolas no que concerne ao número de salas disponíveis, como também à população escolar inscrita. Em várias escolas existe um único educador para cada dois anos a funcionar numa só sala. Nestes casos, em que o número de alunos é reduzido, um educador leciona habitualmente 1º e 2º anos e, outro, 3º e 4º anos. De referir também, que em alguns casos existe ainda um educador de Apoio Socioeducativo e/ou Ensino Especial aumentando a população docente em alguns dos estabelecimentos de ensino visados pelo presente estudo. Dos educadores do Apoio Socioeducativo e/ou Ensino Especial não se possui qualquer número. Embora, sem informação oficial fornecida por órgãos públicos no que diz respeito ao número de educadores em exercício nas escolas do Concelho de Santa Maria da Feira, de acordo com o levantamento realizado (e através do testemunho dos educadores), esta classe deve rondar aproximadamente os 300 elementos.

Relativamente à atividade de ExP, em diálogo com educadores tanto das escolas públicas como do Pelouro da Educação, detetou-se nesta altura a existência do designado projeto *Escola a Tempo Inteiro*, que contempla a área de expressões no âmbito das AEC propostas pelo art.º 9º do Decreto-Lei nº 6/2001 (Anexo 3: *DL.6_2001_art.9_AEC*). Esta foi um projeto nacional, conforme se pode verificar no final do capítulo I, que curiosamente arrancou neste ano 2006/2007. No caso de Santa Maria da Feira foi assumido pela Câmara Municipal para o 1º Ciclo de ensino básico, englobando quatro designações: *Artes Plásticas* – 1º e 2º anos, *Expressão Musical* – 3º e 4º anos, *Inglês* e *Educação Física* – 1º, 2º, 3º e 4º ano.

Tabela 9. Atividades e distribuição das AEC em Santa Maria da Feira

Áreas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Artes Plásticas	X	X	-	-
Expressão Musical	-	-	X	X
Inglês	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X

IV.1.2 Objetivos globais

No estudo de caso quem decide o caminho, e o fio-condutor, é o investigador que não pode nem terá hipótese de descrever e analisar tudo o que aprendeu. Por essa razão faz uma seleção dos conteúdos. Essa seleção é feita de acordo com a escala de valores do investigador.

“The case study researcher faces a strategic choice in deciding how much and how long the complexities of the case should be studied. Not everything about the case can be understood. How much needs to be? Each researcher will make up his or her own mind”.¹⁰³

Chegado a este ponto torna-se importante lembrar os objetivos globais, mencionados na introdução desta investigação, e que estiveram na base das duas fases de investigação que se seguem:

- Identificar as falhas e os fatores da desmotivação na ExP e em EV através de educadores e alunos do ensino básico;
- Questionar as atitudes dos recursos técnicos e humanas das AEC e do 1º Ciclo do ensino básico;
- Utilizar os saberes e recursos do meio, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do desenho, e conhecimento cultural das crianças;
- Caracterizar incidências motivacionais para o desenho, na ExP;
- Planificar e testar materiais e métodos de trabalho pedagógicos personalizáveis;
- Implementar hábitos de partilha de experiências e debate de ideias;
- Promover o papel do local (comunidade e sua cultura) na implementação das AV;
- Refletir sobre o espaço que é dado, pela ExP, às necessidades, interesses e capacidades individuais de cada aluno;
- Selecionar modelos de exercícios que contribuam para uma ExP mais motivadora da criança.
- Promover a valorização do desenho e das AV em geral;

IV.1.3 Recolha de dados

Tal como a maior parte dos estudos de caso entende-se que este se classifique também como uma pesquisa: teórico-prática, original, com trabalho de campo e experimental, dada a sua natureza, objetivos e ações inerentes. A única grande limitação desta pesquisa foi sem dúvida não permitir isolar e controlar diversas variáveis envolventes que se assumiram como sendo as naturais. Assim os dados, presentes num estudo de caso etnográfico, são contrariamente ao de vários outros métodos, desenvolvidos pelo investigador de forma que possam fazer sentido na interpretação e, por isso, não são considerados meramente instrumentais.

Ferreira (2003: 134) recorre a Friedberg e a Bogdan e Bicklen para comparar a fase de análise de trabalho de campo a uma “esponja”, alinhando os dados recolhidos com provas e elementos da pesquisa teórica. Na investigação etnográfica todo tipo de dados (observação direta, análise documental, entrevistas, reuniões, imagens, etc.) podem ser considerados válidos, ao trabalho de campo, na medida que ajudem o investigador a refletir e retirar conclusões dos mesmos.

¹⁰³ Robert Stake, *Case Studies* (in Denzin e Lincoln, 1998: 92).

Quanto ao tipo de dados obtidos, no que respeita à metodologia científica deste estudo de caso, podem distinguir-se em: primários (adquiridos diretamente pelo investigador principal através de questionários, entrevistas e conversas informais); e, em secundários obtidos por outros (vários instrumentos, presentes no decorrer da investigação, recolhidos sobretudo pelos educadores. No que respeita à análise final e revisão bibliográfica os dados foram apenas trabalhados pelo investigador/pesquisador principal.

Relativamente ao papel do investigador, este foi variando de acordo com a etapa de investigação e com os objetivos de cada uma dessas etapas. Assim deram-se momentos de observação (aulas), momentos de diálogo (Câmara Municipal, parcerias e educadores-investigadores) e momentos de participação direta (projeto livro-objeto, workshop e exposição final).

Salientem-se, porém, as reuniões com os educadores onde o investigador apesar de não ser neutro também tentou não marcar a sua posição de forma explícita. Embora se sinta que os educadores tentem, a maior parte das vezes, que lhes simplifiquem e resolvam os problemas e dúvidas educativas tentou dar-se ênfase à análise, e reflexão críticas, que facilitassem a sua autonomia.

Contudo, os diários de bordo dos educadores, bem como o preenchimento das folhas de observação de aula, foram os instrumentos aos quais se deu mais ênfase. Estes permitiram a tão famosa triangulação dos dados obtidos pelos questionários/entrevistas da primeira fase da investigação e entre os diálogos de educadores, fotos, filmes, trabalhos desenvolvidos e quadro teórico.

IV.1.4 Cronograma global

Neste ponto coloca-se o esquema/tabela global da investigação desde o início da investigação, em 2006, até à sua finalização em 2011. No entanto, durante os pontos que se seguirão, esta será alvo de maior pormenorização.

Tabela 10. Cronograma global de toda a investigação.

Etapas da Investigação	2006		2007		2008		2009		2010		2011	
	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.	Jan.-Jun.	Jul.-Dez.
Pré-investigação e preparação dos questionários	■	■										
Questionários a alunos e professores (fase I)			■									
Estudo dos resultados (fase I)			■									
Estudo do quadro teórico			■	■								
Preparação de todo projeto (fase II)				■								
Contacto prévio com a CMSMF					■							
Apresentação do projeto total às outras parcerias ¹⁰⁴						■						
Implementação do projeto (trabalho de campo)						■	■					
Exposição pública do projeto à comunidade								■				
Seleção e estruturação dos conteúdos									■			
Revisão do quadro teórico									■			
Redação da tese										■	■	■
Revisão da bibliografia												■
Tratamento das imagens, tabelas, etc.												■
Tradução de documentos												■

IV.2 Fase I “situação da expressão plástica no 1º ciclo” - ano letivo 2006/07

Nesta secção detalhar-se-á esta fase baseada na metodologia experimental já que foi efetivamente uma procura sem ter noção ao certo do que se iria encontrar. Recorrendo a esta metodologia foi desenvolvida a primeira fase da investigação “situação da expressão plástica no 1º ciclo”, a desenvolver no capítulo V do presente trabalho.

O método experimental foi um método adotado pelos behavioristas, que estudavam e se baseavam no comportamento diretamente observável, como método privilegiado para o conhecer o comportamento humano e animal. Apesar de este método ser mais limitado, ao nível das ferramentas, permite uma abordagem mais informal, nomeadamente, no que diz respeito à psicologia social. Porém, e apesar dessa certa informalidade, esta

¹⁰⁴ CMSMF, BMSMF E MPTSM

fase contou com a elaboração de um plano, que guiou toda esta investigação. Esta investigação contou com as seguintes etapas: hipótese prévia, experimentação, e apresentação dos resultados.

IV.2.1 Hipótese prévia

Esta etapa foi a que guiou toda a planificação, bem como técnicas a utilizar de seguida. A hipótese, gerada no âmbito desta investigação, surgiu através da desmotivação constatada em alguns alunos perante a disciplina de EV. Após constatada esta desmotivação surgiu assim como uma das hipóteses de que a forma e relevância dada à área da ExP no 1º ciclo, do ensino básico, seria um fator elementar na posterior (des)motivação para a EV.

“The researcher examines various interests in the phenomenon, selecting a case of some typicality, but learning toward those cases that seem to offer opportunity to learn. My choice would be to take that case from which we feel we can learn the most (...) Even for collective case studies, selection by sampling of attributes should not be the highest priority. Balance and variety are important; opportunity to learn is of primary importance”¹⁰⁵

Para além da confirmação destes pressupostos, era também objetivo deste estudo tomar conhecimento essencialmente sobre a realidade, das AV, nas escolas do 1º ciclo como início da escolaridade obrigatória em Portugal. Não só no que concerne às práticas de ExP, mas também bem aos níveis etários dos educadores que aí lecionam, a sua formação, vinculação em termos de carreira, formas de atuar, etc. Especialmente, a partir deste ponto muito dependente dos educadores, tentou estabelecer-se uma relação de causa-efeito entre o problema e a hipótese.

IV.2.2 Objetivos do estudo

A procura de respostas à questão, e hipótese gerada, anteriormente foi a razão principal que estimulou o desenvolvimento desta fase. Na prática tornava-se essencial perceber se efetivamente o 1º ciclo teria também, ou não, responsabilidade nesta desmotivação dos alunos do 3º ciclo. Dos dois levantamentos, através de questionários, o primeiro mais simplificado, feito aos alunos do 9º ano, teve os seguintes objetivos:

- Gosto que os alunos tiveram na disciplina de ExP (1º Ciclo);
- Gosto que os alunos tiveram na disciplina de EV (2º ciclo);
- Número de alunos que optaram pela disciplina de EV;
- Importância, a nível pessoal, que as atividades de ExP e EV tiveram.

Cortesão¹⁰⁶ explica que *“Para Dewey as práticas educativas fornecem os dados, a matéria-prima, que origina os problemas de investigação”*. Assim o segundo levantamento, mais complexo, feito aos educadores do 1º Ciclo, objetivou:

- Refletir sobre a situação atual do ensino da ExP, nas Escolas do 1º ciclo de SMF, designadamente no que refere a: regularidade e número de horas semanais destinadas à ExP; existência, ou não, de instalações e materiais que permitam o seu desenvolvimento; habilitações e experiência dos educadores responsáveis; e, por último, a natureza das atividades realizadas nesta área bem como o grau de envolvimento e satisfação dos educadores e alunos nessas atividades;
- Identificar as atitudes dos educadores, do 1º ciclo, no que respeita à existência da ExP no currículo escolar e benefícios físicos, psicológicos e sociais da prática desta; papel da ExP como estratégia de desenvolvimento da autoconfiança e aprendizagem de outras áreas do curriculum; e, procura de possíveis causas para o facto de se realizarem poucas atividades nesta área;

¹⁰⁵ Robert Stake, *Case Studies* (in Denzin e Lincoln, 1998: 101-102).

¹⁰⁶ Cortesão (1998: 79).

- Perceber a posição do grupo de educadores questionados sobre: as áreas curriculares próximas da ExP, passíveis de criação de atividades interdisciplinares; os requisitos em termos de equipamentos e instalações; e, o tipo de formação adquirida nesta área e as carências sentidas.

IV.2.3 Elaboração e descrição dos procedimentos com base na amostra

Realizada uma revisão de literatura sobre *Metodologias de Investigação* quanto a técnicas, formatos e procedimentos para obtenção de informação e melhor aproveitamento desta entendeu-se que o questionário seria a forma ideal de desenvolver esta fase inicial de trabalho de campo. Para tal consultaram-se também questionários já existentes de forma a obter indicadores sobre designações, redação, apresentação de questões e outros aspetos pontuais. Além disso elaboração dos questionários foi ainda precedida por entrevistas informais com alunos do 3º ciclo e educadores do 1º ciclo. Destas, fez-se um levantamento sobre a importância das práticas da ExP, nas escolas oficiais de ensino básico, e quais seriam as questões mais pertinentes acerca deste tema.

“Realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. Esta definição, relativamente arbitrária e certamente contestável, como toda a definição, procura distinguir o inquérito de outros métodos sociológicos”¹⁰⁷.

Os questionários foram então redigidos tendo em conta os objetivos previamente definidos e a informação prática e teórica recolhida sobre o tema e a técnica utilizada. Após a elaboração dos dois questionários, estes foram validados no que diz respeito à sua estruturação e redação, nomeadamente, por docentes da área. Desta validação surgiram pequenas alterações a nível da apresentação e redação de algumas questões dando assim origem à sua versão definitiva.

Após explanada a metodologia inicial, e os objetivos, começou-se por definir a amostra utilizada através do concelho de Santa Maria da Feira. E, é a partir deste momento que se inicia todo o *trabalho de campo* através.

A entrega e recolha de todos os questionários realizou-se no período compreendido entre os dias 1 de maio e 8 de junho de 2007. Os questionários, anónimos, foram distribuídos a alunos e educadores, ambos com perguntas tanto de resposta rápida (escolha múltipla) como de resposta aberta (liberdade de escrita sobre o tema abordado).

Os questionários (apêndice 2 e apêndice 4) foram entregues, em mão, a 136 alunos de duas Escolas do 3º ciclo e a 40 educadores de 10 Escolas, do 1º Ciclo, selecionadas aleatoriamente. O apêndice 2 (*questionario alunos*) foi direcionado aos alunos do 9º ano e, o apêndice 4 (*questionario professores*) aos educadores das escolas do 1º Ciclo independentemente dos anos escolares.

Destaquem-se também que, dos alunos, responderam na primeira escola 69 de um total 105 e, na segunda escola, 67 de um total de 117.

Quanto aos educadores do 1º ciclo, foram diretamente abordados nas ditas 10 escolas do 1º ciclo, espalhadas pelo concelho e vinculadas por isso a diferentes escolas/agrupamentos de SMF. Por escola abordaram-se 4 anos de escolaridade de forma a abranger todo 1º ciclo e aumentar a validade do estudo. Todos estes educadores encontravam-se em exercício de funções, pelo que se tentou compreender com maior amplitude as motivações, atividades realizadas, limitações e condicionamentos que se prendem com a prática da ExP nas suas salas de aula. Concluídos estes questionários, uma análise mais profunda dos dados obtidos foi efetuada.

A acompanhar cada questionário, anexou-se também uma carta de apresentação: apêndice 1 (*carta apresentacao alunos*) e apêndice 3 (*carta apresentacao professores*) respetivamente para os questionários, dos apêndices 2 e 4, que explicava a importância do estudo e solicitava a colaboração dos questionados. A quando da entrega os questionários, uma data de recolha dos mesmos foi marcada. A recolha destes foi também efetuada pessoalmente. Em alguns casos, o prazo dado para resposta não foi cumprido. Para aumentar o número de participantes no estudo foi então, nos casos pontuais onde este atraso se verificou, alargado o prazo de recolha.

¹⁰⁷ Ghiglione e Matalon (1992: 1).

Concluindo, lembre-se que, nesta fase, todos os intervenientes foram referidos numa base do anonimato. Contudo, na sua globalidade, o método experimental de procura de resposta, através do questionário, foi essencial para fundamentar o posterior trabalho de campo como poder-se-á constatar no próximo subcapítulo e no capítulo VI.

IV.2.3.1. O questionário aos alunos

Este questionário (apêndice 2), aos alunos do 9º ano, foi estruturado e dividido por áreas:

I. Identificação e experiência anterior nas áreas de ExP e EV

1.1 – 1.2: caracterizar amostra quanto às suas características pessoais;

1.3 – 1.6: identificar as escolas onde estudaram, o gosto por esta área e as suas motivações.

II. Disciplina de Educação Visual

2.1.1 – 2.1.2: saber se os alunos têm EV ou outra disciplina opcional, se gostam desta disciplina e quais as suas razões;

2.2: avaliar qual o grau de importância que cada item teve para o aluno no desenvolvimento da disciplina de EV;

2.3: saber se os alunos tiveram outras atividades extracurriculares, tais como *ateliers*, Inglês, Música...etc.

III. Prática da Educação Visual

3.1: saber a opinião dos alunos perante as atividades que realizadas em ExP/EV e qual o grau de importância que lhes atribuem.

IV. Sugestões sobre o tema

Espaço para o aluno poder deixar as suas sugestões e opiniões.

IV.2.3.2. O questionário aos educadores

O questionário (apêndice 4), aos educadores do 1º Ciclo, organizou-se em:

I. Identificação

1.1 - 1.7: caracterizar a amostra quanto às características pessoais e profissionais dos questionados.

II. Formação

2.1 - 2.4: obter de dados relativos à formação específica em Expressão Plástica dos questionados.

III. A Expressão Plástica e outras áreas curriculares

3.1: procura obter dados relativos à importância dada às diversas áreas do plano curricular;

3.2: abranger dados relativos à importância das Expressões Artísticas;

3.3: recolher dados relativos às áreas associadas, especialmente a frequência de utilização da Expressão Plástica em interação com outras áreas do curriculum.

IV. Função da Expressão Plástica

4.1: aclarar a importância de cada uma das funções da ExP.

V. Organização Curricular e Programa de Expressão Plástica

5.1 - 5.5: saber qual o grau de conhecimento e adequação que o programa curricular de Expressão Plástica e Educação Visual têm para os questionados.

VI. Prática da Expressão Plástica

Aqui pretendem-se obter dados acerca da prática de ExP, a saber:

6.1 - 6.2: frequência e tempo dedicado na prática de ExP;

6.3: saber de atividades realizadas por/com ExP em ocasiões especiais;

6.4: intervenção do educador nos trabalhos dos alunos e seus motivos;

6.5: atividades realizadas e o seu grau de importância;

6.7: satisfação do educador na realização de atividades de ExP;

6.13: adesão das crianças às atividades de ExP propostas.

VII. Sugestões sobre o tema

Espaço em que o questionado pode deixar as suas sugestões e opiniões pessoais sobre o tema.

Refira-se, aqui em falta, a etapa da generalização dos resultados que ficará para o próximo capítulo V onde são detalhados a fundo os resultados de ambos os questionários e cruzadas as constatações. Como refere Ghiglione e Matalon nesta fase “(...) *não são os indivíduos, pessoalmente, que nos interessam, como no caso de uma entrevista-diagnóstico ou de uma entrevista de recrutamento, mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas*”¹⁰⁸

IV.3 Fase II – o projeto “a criança e o desenho” – ano letivo 2008/09

A fase II desenvolvida detalhadamente no capítulo VI, e materializada pelo *Projeto ACD*, contou com três diferentes etapas: planificação, implementação e reflexão/análise. A metodologia, utilizada nesta fase de investigação, baseou-se numa pesquisa qualitativa híbrida pois, de acordo com cada etapa, foram-se alternando e diversificado os métodos utilizados. Todavia, esta fase dividiu-se também em duas etapas que dizem respeito à planificação (etapa 1) e implementação (etapa 2). A reflexão/análise englobar-se-á no capítulo VI.

IV.3.1 Objetivos gerais do projeto

Os objetivos desta segunda fase surgiram dos resultados obtidos na fase 1 (presentes no final do capítulo V) e, foram os seguintes:

- Aumentar compromisso/envolvimento das entidades locais na educação através das AV e sobretudo do desenho;
- Aproveitar saberes, tradições e recursos do meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem estimulando assim a identidade local e cultural das crianças;
- Identificar, selecionar e testar novos materiais e métodos de trabalho em desenho como fator de motivação e reflexão entre educadores e alunos;
- Propor modelos de exercícios, focados no domínio de competências sensoriais e emotivas, que contribuam para uma educação, através das AV, mais próxima da criança;
- Familiarização das crianças com hábitos artísticos inovadores;
- Caracterizar incidências motivacionais ao nível curricular do desenho;
- Sensibilizar família e comunidade local para o valor do desenho.

Posteriormente, no capítulo VI, serão apresentados os objetivos específicos a quando da planificação de todo projeto.

IV.3.2 A investigação qualitativa e os métodos utilizados

São vários os autores que se autodenominam de qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa. Constituem, de um modo geral, uma oposição à metodologia quantitativa já que esta recorre à quantificação como único caminho para validar uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação. Entende-se, porém, que deve existir um equilíbrio caso a investigação assim o peça e, por isso, esta passou por um momento de abordagem designadamente quantitativa (fase I, abordada no subcapítulo anterior) para dar, nesta fase II, lugar a uma abordagem qualitativa.

A pesquisa no âmbito qualitativo engloba várias tendências que normalmente se distinguem e se designam pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, pós-modernista ou então pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc. No entanto, quando esta pesquisa inclui um local físico e social (sem controlo laboratorial) onde os dados foram recolhidos, que é o caso deste estudo, designa-se por *trabalho de campo*. Este último foi desde início condição essencial à validação da investigação.

¹⁰⁸ Ghiglione e Matalon (1992: 2).

Neste último meio século tem vindo a desenvolver-se uma investigação cada vez mais direcionada para o ser Humano. As pesquisas inclinam-se para o estudo de questões bem definidas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais surgem os significados que constroem a realidade. Tendo como base os contributos de Denzin e Lincoln (1998) facilmente se entende que a densidade de questões presentes na pesquisa atual aumentou exponencialmente. As ciências humanas e sociais estão a fundir-se, os investigadores transgridem para diversas disciplinas na tentativa de ampliar a legitimidade dos temas abordados, apresentando-os de forma criativa e inovadora. A escrita científica vale-se de diversos géneros literários para expor os significados extraídos de documentos, práticas, símbolos, como contos, relatos de campo, experiência pessoal, casos etc. E é esta vertente qualitativa que interessa a este estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a investigação qualitativa caracteriza-se pela atmosfera natural, fonte de dados. Os dados são predominantemente descritivos e tratados através do processo indutivo e o processo é visto como preocupação constante ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O essencial para os autores é que o enfoque global procura aprofundar a compreensão do que pensam os intervenientes sobre as experiências vividas.

A designação, de qualquer abordagem qualitativa, é dada pelos referenciais teóricos no qual se apoia o investigador. Assim a abordagem adotada guiará o que o investigador estuda e interpreta. Assim se remete para o capítulo I e para a preocupação do IS a quando da procura do eu e construção de significado. As questões, respeitantes à educação, precisam por isso de serem estudadas no âmbito de significados que, as experiências têm para todos os intervenientes envolvidos. Por essa razão, e tal como dizíamos no início deste capítulo, este estudo baseia-se numa abordagem metodológica híbrida onde os recursos utilizados foram diversificados.

As opções metodológicas escolhidas tiveram em principal consideração a vertente prática e adaptável de cada etapa em questão. Desta forma a etapa 1 fundamentou-se na metodologia da Investigação-Ação enquanto a etapa 2 “viveu”, especialmente, da observação e pesquisa participante.

IV.3.3 A IA e a sua caracterização

Esta fase II da investigação, e no que diz respeito à etapa da planificação do projeto, alicerça-se nas linhas de orientação da Investigação-Ação (IA). Uma das principais é a estruturação da Investigação em ciclos. Além da sua natureza cíclica explora-se ainda a relação dinâmica criada entre resultados e próximos passos, e obviamente as suas limitações. Esta abordagem serviu também de orientação para quase toda restante investigação mesmo que usando outros instrumentos.

A IA tem vindo cada vez a despertar mais interesse ao nível da investigação académica pois, centra-se, nomeadamente, na exploração e intervenção no terreno. No entanto, esta vertente “mais prática” não dispensa a teoria formando-se assim uma relação dinâmica entre teoria e prática. Cortesão (1998: 87) refere que “*pesquisa e ação coexistem no processo interestimulando-se, questionando-se, desafiando-se*”.

Cohen e Manion (1994) defendem este método caracterizando-o como sendo:

- prático – diagnostica e trabalha os problemas reais em contexto específico bem como tenta solucioná-los;
- colaborativo – os educadores trabalham em conjunto com o investigador. Neste caso os educadores são os principais intervenientes ativos na investigação;
- cíclico – divide-se num conjunto de ciclos através dos quais se vai refletindo e introduzindo mudanças que são implementadas e avaliadas no ciclo seguinte;
- autoavaliativo – as alterações são continuamente avaliadas e monitorizadas de forma flexível e adaptada.

Também Thiollent em *Metodologia da pesquisa-ação*, segundo Amaral (2005: 14), caracteriza a IA afirmando que a mesma “*prevê uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.*”

A IA, como o próprio nome indica, tem um duplo objetivo: investigar e agir. Por essa razão obtemos também resultados nestas duas vertentes. Ou seja, a IA parte sempre do princípio que a ação trará

obrigatoriamente conhecimento. Isto pois apesar da fundamentação teórica, o resultado, em implementação prática, nunca poderá ser precisamente igual a outro já realizado.

No caso prático que se debate, através da investigação pretendemos obter conhecimento e, através da ação, propormos mudanças na comunidade escolar e aumentarmos a compreensão quer pessoal quer por parte do educador enquanto elemento ativo. A respeito da IA participante, como método de pesquisa não convencional, Reason escreveu:

*“These meetings engage in a variety of activities that are in keeping with culture of the community and might look out of place in an orthodox research project. Thus storytelling, sociodrama, plays and skits, puppets, song, drawing and painting, and other engaging activities encourage a social validation of «objective» data that cannot be obtained through the orthodox processes of survey and fieldwork”.*¹⁰⁹

Por isso, tornou-se essencial a adoção da IA a esta investigação que, como se poderá constatar principalmente no capítulo VI, teve constante atenção ao trabalho prático e cíclico onde se contempla também a participação da comunidade local e a reflexão de todos os intervenientes.

*“(…) ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar – e promove, inegavelmente a melhoria das intervenções em que é utilizada”.*¹¹⁰

IV.3.4 Estruturação do trabalho de campo na IA

Antes de mais, e como o nome indica, o trabalho de campo é algo que é desenvolvido no local da amostra. Neste caso foi na escola com alunos e educadores. Robert Stake (in Denzin e Lincoln, 1998: 99) diz *“Qualitative case study is characterized by the main researcher spending substantial time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meaning of what is going on”.*

*“Como alguns antropólogos já sustentaram, o trabalho de campo é um processo quase místico e, na sua essência, praticamente impossível de ser ensinado. Efectivamente, uma coisa são os fundamentos teóricos que lhe são subjacentes, bem como a técnica clássica da antropologia – a observação participante – assim como o conhecimento de outros estudos feitos por outros investigadores; outra coisa é entrar num terreno e fazer trabalho sistemático durante um ou mais anos”.*¹¹¹

A aplicação da teoria à prática é sem dúvida a grande vantagem da IA. Só através desta é possível fazer uma reformulação contante do estudo que permita uma maior validade dos resultados obtidos.

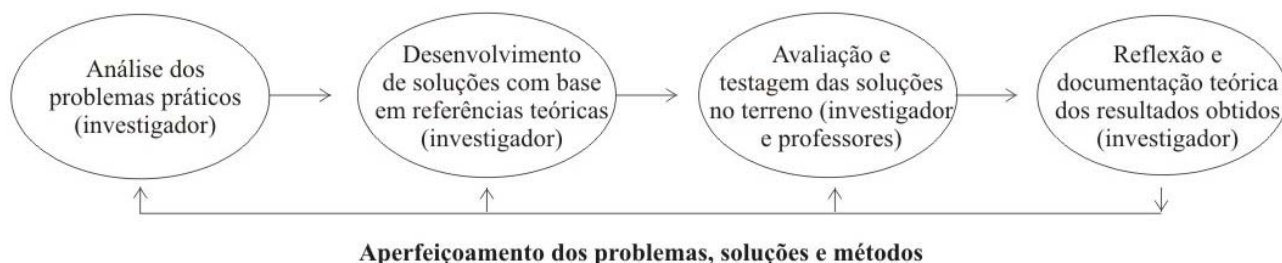


Figura 6. Processo de investigação inerente à IA

¹⁰⁹ Peter Reason, Three approaches to participative inquiry (in Denzin e Lincoln, 1998: 272).

¹¹⁰ Almeida (2001: 175-176).

¹¹¹ Vieira (1998: 50).

Tendo por referência Barbier (2002: 118) estruturou-se e reformulou-se a investigação em quatro fases/eixos temáticos essenciais:

- 1 – Definição e contratualização do problema;
- 2 – Planificação e realização espiral-cíclica (assente na investigação dos conceitos envolvidos bem como em todo o trabalho de campo);
- 3 - Técnicas de pesquisa-ação;
- 4 – Teorização, avaliação e exposição dos resultados.

Entenda-se por contratualização, à semelhança de um contrato, o papel de cada um dos intervenientes ao aceder participar na investigação. Este deve ser um processo aberto, em todas as dimensões, onde os participantes intervenham ativamente. A grande vantagem é que teremos diferentes intervenientes, com diferentes contextos e ações que propiciarão diferentes resultados para a mesma situação.

Os dados foram recolhidos através de técnicas, defendidas por autores como Cohen e Manion (1994), diversificadas tais como:

- a) Diário de impressões subjetivas, descrições de encontros e lições aprendidas;
- b) Recolha de documentos sobre determinada situação ou tema pretendido;
- c) Questionários de formato aberto e fechado;
- d) Entrevistas a alunos, educadores, artistas plásticos;
- e) Gravações áudio/vídeo e fotografias das atividades desenvolvidas;

Assim o presente projeto foi desenvolvido com base nas seguintes etapas:

- a) Levantamento das possíveis parcerias existentes em SMF;
- b) Contacto e apresentação do projeto às parcerias;
- c) Validação das parcerias e da responsabilidade de cada;
- d) Discussão dos moldes de implementação do projeto;
- e) Contacto com os educadores interessados em participar;
- f) Conhecimento mútuo do grupo de trabalho;
- g) Discussão das expectativas e conceitos básicos do projeto;
- h) “Contratação coletiva” do plano de trabalho, das tarefas, dos exercícios a implementar e do cronograma de trabalho;
- i) Preenchimento das folhas de observação que serviram de base para a análise dos resultados;
- j) Encontros mensais para discussão de questões práticas do projeto.

Por último, a divisão em ciclos, própria da IA, “obrigou” simultaneamente a um rigor e flexibilidade. Isto pois cada ciclo exigiu uma reflexão crítica, um planeamento e uma ação respetiva. Através destes procedimentos pôde constatar-se resultados mais completos e representativos dos sentimentos/reações causados a cada exercício. Por outro lado estes resultados permitiram as modificações, reajustamentos, redefinições e mudanças de direção do projeto.

IV.3.4.1. Ciclos de trabalho

Como já se constatou anteriormente a IA desenvolve-se habitualmente numa estrutura cíclica ao que vários autores designam como método *ciclo espiral*. Isto pois cada ciclo pretende representar um conjunto ordenado de fases que após finalizadas podem ser usadas para planificarem, realizarem e validarem o ciclo seguinte.

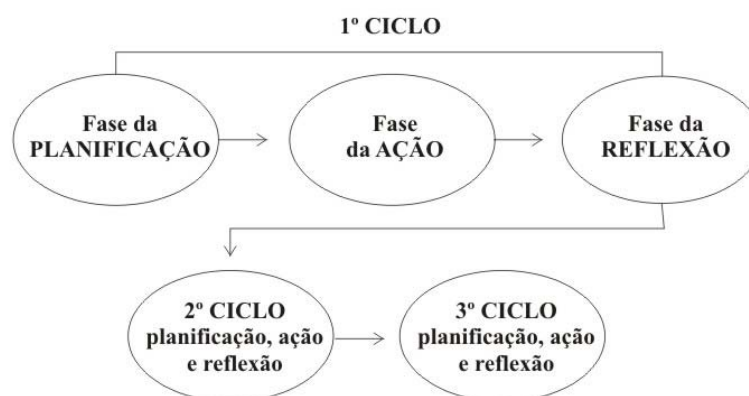


Figura 7. Metodologia cíclica, da IA, utilizada no Projeto ACD

Como se pode constatar, este processo cíclico de aprendizagem é direcionado para a prática e os resultados são bem desenvolvidos, comprovados e verificados. Após reflexão, da bibliografia sobre a IA, decidiu reestruturar-se cada um dos três ciclos nas seguintes fases:

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração e análise (apenas para o 1º ciclo); 2. Identificação do problema a investigar; 3. Planificação do novo ciclo (excepto para o 3º ciclo); 4. Apresentação e discussão com os educadores colaboradores; 5. Implementação do novo ciclo planeado; 6. Observação dos alunos pelos educadores; 7. Auto-avaliação dos educadores; 8. Reflexão e discussão entre o investigador e educadores; 9. Documentação e conclusão dos resultados; 10. Tomada de decisão para o novo ciclo (excepto para o 3º ciclo); | <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> Planificação <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> Ação <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> Reflexão |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 8. Estrutura cíclica do projeto ACD

No final, a análise deverá compreender dois aspetos que são essencialmente os elementos e as relações. As relações referem-se às correspondências entre as componentes (teóricas e práticas) e o todo.

IV.3.5 A IA no ensino e a participação dos intervenientes

Enquanto associada ao ensino, a IA é considerada como um método qualitativo que visa, sobretudo, conhecer o sujeito como pessoa. A IA pretende também valorizar, como se defende, mais o processo do que os resultados obtidos. Assim este método de pesquisa encara a ação como uma intenção, e a investigação como um processo de compreensão. Baseando-se nesta premissa ao investigar sobre desenho e sua interação com a comunidade educativa não se poderia reduzir a investigação a uma simples observação da amostra. Logo foi extremamente importante a introdução de mudanças nos processos educativos existentes de forma a observar os efeitos produzidos por estas.

A IA não é uma solução para os problemas de investigação e da escola em si. Contudo, poderá ser solução, e ajudar muitos deles, já que permite ser diversificada e especializada a cada um deles. Segundo Cortesão o uso da IA justifica-se sempre que há necessidade de produzir conhecimento sobre dada situação social e que é preciso enfrentar. Simultaneamente dá-se também uma formação por parte do investigador.

*“(...) uma prática docente informada pela investigação-ação começa a apresentar-se como uma proposta extremamente estimulante. Não se pretende sustentar que se tratará de uma panaceia face à qual desaparecerão os graves problemas com que se defrontam as escolas, mas sim, pelas suas características, ela contém propostas de trabalho extremamente promissoras”.*¹¹²

Para Reason a criação de conhecimentos pessoais e sociais requer sempre uma total participação do investigador. O autor, e a respeito da importância da ação, recorre a Torbert que diz:

*“Research and action, even though analytically distinguishable, are inextricably intertwined in practice... knowledge is always gained in action and for action... from this starting point, to question the validity of social science is to question, not how to develop a reflective science about action, but how to develop genuinely well-informed action – how to conduct an action science. (...) Action science and action inquiry are forms of inquiry into practice; they are concerned with the development of effective action that may contribute to the transformation of organizations and communities toward greater effectiveness and greater justice”*¹¹³.

Simultaneamente a IA quando associada ao ensino é uma potencial estratégia, para a formação dos educadores, auxiliando-os a desenvolver capacidades e atitudes de questionamento contínuo da sua prática de ensino e dos contextos em que a mesma se insere. Cite-se Arends (1995: s/p) *“A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”*. Assim entende-se que os educadores intervenientes se tornam também investigadores já que a sua intervenção no terreno se centra na exploração de determinada ação – IA pela prática. Este processo facilita a melhoria dos processos educativos já que os intervenientes se responsabilizam em implementar mudanças ao refletirem sobre as suas práticas.

Concluindo, pode perceber-se que toda esta investigação é alternada por um processo cíclico entre a ação e a reflexão teórica que, no caso dos intervenientes educativos, é essencial a repensar todo ato educativo. Assim a ação acaba por se basear na teoria existente e a reflexão crítica torna-se teoria constatada.

IV.3.6 A cultura em SMF

A cultura trata-se de uma dinâmica que exige um processo complexo de intercâmbio de conhecimentos (práticas educativas) para a configuração social da realidade (desenvolvimento). Ou seja, na prática a construção da cultura dá-se através da socialização. Este foi um conceito desenvolvido nos capítulos I e II relativamente ao IS e à motivação, respetivamente, e que em muito contribuem para os subcapítulos que se seguirão.

Tendo em conta o projeto que aqui se desenvolveu entenda-se a cultura como elemento de construção do educador/aluno e que, por isso, se considera delineador do estudo de caso bem como da metodologia a seguir.

Segundo Alves Mazzotti (2006: 639) um estudo de caso, e ao contrário do que defendem vários autores, não pode descurar a dimensão coletiva em toda a sua envolvimento. Neste sentido, o autor diz que, por exemplo, no caso de uma turma de uma escola o estudo de caso tem de perceber mais do que apenas a turma. Caso contrário deixa de ser um “caso” para ser um local de “coleta de dados”.

Cortesão refere, a respeito da Investigação-ação,

“A forma de trabalhar, isto é a intervenção, tem assim de ser mais lúcida, mais iluminada por um conhecimento sobre as pessoas e o contexto em que se age. Isto significa que tudo indica ser preciso

¹¹² Cortesão (1998: 54).

¹¹³ Peter Reason, Three approaches to participative inquiry (in Denzin e Lincoln, 1998: 273).

*produzir conhecimento sobre a população com que se trabalha e sobre os condicionalismos a que estão submetidos”*¹¹⁴.

Assim, um dos pontos essenciais deste projeto de intervenção, foi valorizar as cultura de origem, criando assim a possibilidade de desenvolver em cada criança o conhecimento e orgulho de pertencer a esta cultura estando assim preparada para poder descobrir, inventar e intervir de novas formas na mesma. Só assim se poderá experienciar a cultura.

*“Mergulhamos no meio em que tem de se ensinar e intervir numa dupla perspectiva educativa e social, atentos a todos os sinais, a todos os sintomas reveladores do que está a acontecer, ligados afectivamente às pessoas com quem as suas decisões estão relacionadas, empenhados em conseguir melhorar a forma como actuam, consciencializando a riqueza da acção conjunta com os outros em práticas inter e transdisciplinares, procurando enfrentar os problemas não ao acaso, atrapalhadamente, mas apoiando-se em planos de acção flexíveis em que são considerados os constrangimentos exteriores e as possibilidades de acção (planos esses que modificarão e enriquecerão sempre que um acontecimento imprevisto assim o exija). Este é afinal o trabalho dos bons educadores”*¹¹⁵.

Santa Maria da Feira é um concelho onde as manifestações e eventos culturais têm como principal fim a preservação da identidade e cultura local, e o desenvolvimento social. Esta aposta do concelho a nível turístico e cultural, tornaram-no num dos mais ativos e dinâmicos de Portugal, projetando a sua imagem a nível nacional e internacional.



Figura 9. Zona histórica de SMF. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira

¹¹⁴ Cortesão (1998: 57).

¹¹⁵ Cortesão (1998: 101).



Figura 10. Locais emblemáticos de SMF. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de SMF.

O Castelo de Santa Maria da Feira é sem dúvida o principal ícone da cidade. A nível nacional, este monumento é notável pela diversidade de recursos defensivos utilizados entre os séculos XI e XVI patentes na sua construção. Encontra-se no ponto mais alto do centro histórico, e foi já sujeito a várias intervenções de recuperação e restauro. Atualmente, é utilizado para vários fins: conferências, reuniões, espetáculos musicais, exposições e outros eventos de natureza lúdica e turística.



Figura 11. Castelo de SMF. Fonte: CMSMF.

Das várias atividades culturais anuais de Santa Maria da Feira, dá-se especial relevância à Festa das Fogaceiras, Viagem Medieval em Terras de Santa Maria, Festival da Juventude, Festival de Cinema Luso-Brasileiro, Festival Para Gente Sentada, Rock VFR, o Imaginarius – Festival Internacional de Teatro de Rua e Terra dos Sonhos. De seguida, e de forma cronológica anual, apresenta-se breve resumo de cada manifestação:

IV.3.6.1. Festa das fogaceiras

A Festa das Fogaceiras cumpre-se em janeiro tendo como apogeu o dia 20 de janeiro (feriado municipal). É uma tradição histórica e cultural secular que completou, no ano 2005, quinhentos anos, marcados pela devoção religiosa do povo das Terras de Santa Maria.

Esta manifestação do concelho de Santa Maria da Feira teve origem num voto ao mártir S. Sebastião, em 1505, altura em que a região foi assolada por um surto de peste que dizimou parte da população. Em troca de proteção o povo prometeu ao santo a oferta de um pão doce denominado 'Fogaça'. No cumprimento deste voto, os ofertantes incorporam-se numa procissão que sai do Paço dos Condes e segue pela Igreja do Convento Espírito Santo (Lóios), onde são benzidas, divididas em fatias e posteriormente repartidas pelo povo. Assim nasceu, e se vive todos anos, a 'Festa das Fogaceiras' em Terras de Santa Maria.



Figura 12. Festa das Fogaceiras. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira

IV.3.6.2. Festival para gente sentada

O Festival para gente sentada realiza-se anualmente, em fevereiro, no cineteatro António Lamoso. Fazendo parte do roteiro dos mais emblemáticos festivais do país, a fantástica performance do Festival para Gente Sentada resulta da união dos sentidos, que se tem conseguido atingir a cada edição e desde a primeira edição. O espírito do festival está sempre lá – sentar, ouvir, ver e sentir.



Figura 13. Festival para gente sentada. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira

IV.3.6.3. Semana Santa

A Semana Santa em Santa Maria da Feira como nome indica vive-se durante uma semana da Páscoa. Mais do que um acontecimento religioso, tornou-se, ao longo dos anos, um evento de caráter social e cultural realizado no centro histórico do concelho. A celebração da Semana Santa envolve, a população de todo o concelho e traz também vários visitantes a Santa Maria da Feira.



Figura 14. Semana Santa. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira

IV.3.6.4. IMAGINARIUS – Festival Internacional de Teatro de Rua

Evento único na área das Artes do espetáculo, sendo a principal referência do Teatro de Rua em Portugal. Este festival realiza-se no centro histórico, durante o mês de maio, e procura projetar o teatro de rua através da mostra de espetáculos e projetos internacionais em espaços abertos e públicos no centro histórico de SMF. O objetivo é valorizar o património cultural, animar o centro histórico de SMF e contribuir para a afirmação da cultura portuguesa e europeia.

Durante o Imaginarius decorrem ainda, de forma contínua, iniciativas culturais das quais merecem particular destaque as residências artísticas e as exposições complementares, cuja temática esta intimamente associada ao teatro.



Figura 15. Festival Imaginarius. Fonte: IMAGINARIUS e Roteiro Turístico de SMF.

IV.3.6.5. Viagem medieval em terra de Santa Maria

A Viagem Medieval (VM) realiza-se anualmente, durante dez dias consecutivos de agosto, e é o maior evento de recriação histórica medieval do país. Atraindo diariamente mais de 50 mil visitantes, com características únicas no país, este projeto diferencia-se pelo rigor histórico, dimensão (espacial e temporal) e envolvimento da população e associativismo local, reforçando uma vasta equipa de mais de mil pessoas de diversas áreas, das quais cerca de 250 em regime de voluntariado.

A VM centra-se na recriação de episódios e acontecimentos que marcaram a história local e nacional da Idade Média. Começou por realizar-se no Castelo, mas rapidamente, se expandiu para todo o centro histórico e zona envolvente.



Figura 16. Viagem Medieval. Fonte: CMSMF, Roteiro Turístico de SMF e Rui Alexandre.

IV.3.6.6. Festival da juventude

Descentralizado, do centro do concelho, este festival de música realiza-se todos anos em setembro. O cartaz conta sempre com grandes momentos de boa música, com os melhores nomes do panorama musical nacional, com vista à promoção cultural no concelho de Santa Maria da Feira.



Figura 17. Festival da Juventude. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira.

IV.3.6.7. Festival de cinema Luso-Brasileiro

Efetua-se anualmente, em dezembro, na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (BMSMF). O objetivo deste Festival de Cinema Luso-Brasileiro é proporcionar um confronto saudável entre a cinematografia portuguesa e brasileira.

É um espaço que procura intensamente contribuir para a reconciliação do público com o cinema português e proporcionar uma maior promoção do cinema brasileiro no nosso país, afirmando deste modo o cinema em língua portuguesa.

IV.3.6.8. Terra dos Sonhos

A Terra dos Sonhos realiza-se quase durante todo mês de dezembro na Quinta envolvente ao Castelo de Santa Maria da Feira. *“Tudo brilha numa cidade invadida pela magia... Com um relógio que conta os segundos ansiosos à espera do grande momento. O Pai Natal está a chegar!”* Da Lapónia vem a inspiração para o desenvolvimento de toda esta área de verde e grutas existentes no local.

Entre a casa do Pai Natal, ao lago mágico, ilha dos piratas até à fábrica de doces e brinquedos com os elfos e duendes...entre muitas outras personagens do imaginário infantil tudo é recriado com máxima precisão.

Este recente evento idealiza sem dúvida um ambiente repleto das mais fantásticas figuras e em que cada ano adota uma personagem infantil com maior destaque. *“O brilho da neve, o encanto da luz e a alegria reinam aqui!”*



Figura 18. Terra dos Sonhos. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira e Rui Alexandre.

Concluindo, Santa Maria da Feira investe na cultura artística, tendo como base algumas atividades culturais mais emblemáticas. Destas se destacam as vertentes: histórico-medieval (ex. Viagem Medieval), histórico-religiosa (Festa das Fogaceiras, Semana Santa), e a fantasia (ex. Imaginarius e Terra dos Sonhos). Contudo, saliente-se que, estas manifestações são as que se realizam ao nível central do concelho pois, em seu redor, desenvolvem-se muitas outras também deveras importantes.

“«a importância da arte e da cultura é a de configurar um terreno de reconhecimento mútuo, o espaço de encontro consigo próprio e com os outros. (...) A saúde cultural é construída através da vivência da vivência estética e ética. Pela vivência da música, da literatura, do teatro, das artes plásticas, da dança,

do cinema, de estilos e de épocas diversas, encontramos luz para nomear o que vivemos, imaginamos, pensamos, desejamos e sentimos».¹¹⁶

IV.3.7 Caracterização da amostra

Após a validação das parcerias (ver secção seguinte), optou-se por tentar perceber quais os educadores das AEC estariam mais motivados para implementar este projeto. Denzin e Lincoln¹¹⁷ apoiam-se em Morse, a respeito a importância do informador na amostra, para dizerem “*A good informant is one who has the knowledge and experience the researcher requires, has the ability to reflect, is articulate, has the time to be interviewed, and is willing to participate in the study*”.

A escolha por educadores das AEC pressupôs que, sendo estes de formações artísticas, tivessem tendência para não se acomodarem.

Após a seleção natural de seis educadores foi-lhes proposta a discussão em torno da estruturação e implementação do projeto. Esta discussão foi importante pois entendeu-se que, apesar da participação pessoal ativa no projeto, não se devia impor ou sobrepor o modo de lecionar de cada um dos educadores e que, nesta lógica, todos os contributos do grupo de trabalho serão importantes.

Assim foi-lhes proposto um método, através de algumas normas e exercícios, de forma que os mesmos sintam uma mudança/motivação (ou não) por parte das crianças. Contudo, aos educadores, não foi pedido que fossem investigadores diretos mas sim que tivessem um sentido de profissionalismo contrário ao de um funcionário que executa simplesmente o currículo estabelecido. Com esta atitude pretendeu-se, sobretudo, que cada educador fizesse uma reflexão pessoal, e especialmente com os alunos, de cada exercício/atividade que desenvolvida. Ou seja, apesar de não serem investigadores no termo direto da palavra, ao fazerem esta reflexão acabam por sê-lo.

Na prática, e no contexto do presente trabalho, o investigador principal delegou nos educadores a tarefa de informadores. Assim os educadores, à semelhança dos alunos, conheciam de forma global todo o projeto bem como o papel claro de cada um. O investigador neste caso contactou quase exclusivamente isoladamente com os educadores para que, por sua vez, estes tivessem uma postura natural (sem interferências) com os alunos. O investigador apesar de participante considera-se, neste caso específico e relativamente aos alunos, um *outsider*.

A partir da seleção dos seis educadores “adotou-se” uma das suas turmas por forma a prefezer, entre os seis educadores, duas turmas do 1º ano e duas turmas do 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino básico. E assim se integraram os alunos que participaram no projeto. Esta opção entre o 1º e 2º ano justifica-se pois são os únicos anos em que a ExP, através das AEC de SMF, está presente. Todavia, ao investigador, essa não consistia uma limitação já que, como se mencionou no início da presente trabalho, aqui se inicia a escolaridade obrigatória e por isso também uma das fases em que as crianças se encontram mais despertas e sensíveis às temáticas abordadas. Paralelamente estes alunos são os que têm menos “vícios” e barreiras mentais.

IV.3.7.1. Parcerias

Tendo em vista uma maior promoção e sensibilização da importância das AV no Concelho de SMF, achou-se pertinente a cooperação entre diferentes entidades. Isto porque além de permitir maior flexibilidade e segurança, para quem desenvolve o projeto, torna os parceiros envolvidos mais dinâmicos. Entende-se que o desenvolvimento comunitário, como se desenvolverá no capítulo VI, só pode facilitar a educação quando a escola o percebe como potencialidade para desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Neste sentido, a escola tem de adotar uma pedagogia flexível que permita, como refere Gómez *et al* (2007: 248) “*A promoção da necessidade da educação numa perspetiva global, da cultura e das potencialidades dos recursos comunitários; e o reconhecimento de todo o seu potencial criativo*”

¹¹⁶ Flusser (*citado por* Carvalho e Teixeira, 2008: 268).

¹¹⁷ Denzin e Lincoln (1998: 68).

Neste ponto pretende-se ainda desenvolver qual o critério de seleção das parcerias bem como o modo sintetizado como se processou a proposta de cooperação e aceitação. Simultaneamente explicar-se-á quem são (Câmara Municipal de Santa Maria da Feira - CMSMF, Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira – BMSMF e Museu do Papel Terras de Santa Maria - MPTSM), a missão de cada uma destas entidades e, de que forma auxiliaram a investigação.

As três parcerias já apresentadas foram selecionadas tendo em conta a sua missão e objetivos no contexto educativo e cultural local. Nesta lógica, foi oficialmente feita a proposta de implementação, da investigação que, foi de imediato aceite pelas mesmas. Esta aceitação foi oficializada com um documento de responsabilidade em apoiar, e responder, ao projeto de acordo com os meios que cada parceria tivesse disponível.

Contudo, aqui faz-se especial referência às AEC que contextualizaram o espaço de trabalho e participaram através dos recursos humanos.

Tabela 11. Parcerias e pessoas envolvidas

Parceria	Pessoa responsável
Pelouro da Educação - CMSMF Praça da República 4524 - 909 Santa Maria da Feira, Portugal	Dr. Amadeu Albergaria (Ex-vereador da Educação) Dra. Cristina (Vereadora da Educação) Ana Carvalhinho (Assessora) Carla Palhares (coordenadora de Exp de AEC)
Biblioteca Municipal de S.M. ^a Feira Av. Dr. Belchior Cardoso da Costa 4520 Santa Maria da Feira, Portugal	Dr. ^a Etelvina Araújo (Diretora) Mónica Gomes (Assessora) Eng.º Rui (Responsável técnico)
Museu do Papel Terras de Santa Maria Rua de Rio maior, 338 4535-301 Paços de Brandão, Portugal	Dra. Maria José (Diretora) Dr. Marques da Silva (Gabinete de Comunicação)

CMSMF - Pelouro da Educação

A altura do primeiro contacto com o Pelouro da Educação não podia ser mais pertinente. Isto pois coincidiu, como já se teve oportunidade de mencionar no final do capítulo I, com a fase de arranque das AEC. Nesse sentido pôde entender-se também até que ponto os municípios poderiam estar preparados para se responsabilizar pela educação nas fases que se seguem.

Apesar do contacto prévio (ano letivo 2006/2007) com o Pelouro da Educação, a fim de obter permissão para os questionários, só se obtiveram contactos mais regulares na segunda metade do ano letivo 2007/2008 quando se teve oportunidade de explicar e negociar o apoio a este projeto implementado no ano letivo seguinte.

Tendo como referência o ano letivo 2008/2009, o Pelouro da Educação de SMF delineou vários princípios e linhas orientadoras às quais consideramos que o projeto também se enquadrava. Dos vários princípios/objetivos enunciados destacam-se:

- Contribuir para o desenvolvimento sustentável do concelho de Santa Maria da Feira através da melhoria da educação, ensino, formação e cultura;
- Promover o aumento da qualidade das aprendizagens e assegurar a continuidade destas ao longo da vida;
- Combater o insucesso e abandono escolar.

No contexto dos objetivos apresentados sugeriram-se iniciativas assentes em quatro eixos: 1.º Eixo – Reabilitação do parque escolar; 2.º Eixo – Combate ao abandono e ao insucesso escolar; 3.º Eixo – Melhoria da qualidade de ensino; 4.º Eixo – Ampliar a procura da formação ao nível secundário e adequar as formações às necessidades. Destes evidenciam-se, sobretudo, o 2º e 3º eixo como fundamentais ao âmbito do projeto de investigação aqui presente.

No contexto do 2º eixo pode contextualizar-se este trabalho de campo. Aqui e através do *Programa de Generalização do Inglês e Outras Atividades de Enriquecimento Curricular*, inserido na “Escola a Tempo Inteiro” se tornou pertinente a participação na submedida 2.1 (promoção de programas/projetos que visem combater o abandono e insucesso escolar). À semelhança do que se tinha verificado no ano letivo anterior, a autarquia implementou o programa, em parceria com os Agrupamentos de Escolas, devidamente enquadrado com o

Despacho 12591/2006, sendo dinamizadas as seguintes atividades: inglês, ensino da música, atividade física e desportiva e *artes plásticas*. Este Programa que arrancou, como já se referiu, no ano letivo 2006/2007 por parte do Pelouro da Educação da CMSMF e teve como objetivos assegurar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças do concelho; promover o sucesso escolar; e ainda adaptar o tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias. Ainda no que diz respeito à submedida 2.2, dinamização de um projeto de combate ao abandono e insucesso escolar, o Pelouro da Educação passava também por envolver e responsabilizar cada escola e cada comunidade perante os resultados obtidos. Nesse sentido, há que envolver todos os interessados no ato educativo, pais educadores e outros funcionários das escolas, coletividades locais, autoridades locais, empresas, etc., de modo a que mais intensamente contribuam para a melhoria do sistema educativo.

Relativamente ao 3º eixo recorreu-se ao Centro de Recursos Educativos Municipal (CREM), no âmbito da submedida 3.1 (criação de condições para um melhor desempenho dos elementos da comunidade educativa). Localizado na freguesia de Lobão, em Santa Maria da Feira, o CREM é um local aberto à comunidade educativa que proporciona troca de experiências para alunos, docentes e não docentes. É um espaço com intenção inovadora em que os recursos materiais e humanos estão ao serviço da construção de novas formas de educação. Dos objetivos gerais do CREM destaco os dois seguintes: Responder a determinadas necessidades e constrangimentos como sejam: carência de instrumentos de trabalho; falta de espaços de reflexão, de troca de experiências e intercâmbio entre todos os intervenientes no processo educativo e, Colocar os recursos de que dispõe em diversos suportes ao serviço da comunidade escolar.

BMSMF

A Biblioteca Municipal está sediada num edifício recente, inaugurado em 2000, organizado segundo um princípio de espaço aberto, a partir de um átrio central, em dois eixos: um com espaços destinados à promoção de atividades de extensão cultural da biblioteca e outro, com espaços destinados à leitura e a todo o tipo de consultas em diferentes suportes de informação. Desde 2006 que a biblioteca municipal possui o Certificado de Qualidade de acordo com a ISO 9001:2000. Este é um certificado que prestigia e reconhece mundialmente uma instituição, aumentando a motivação e confiança dos trabalhadores que, por sua vez, geram também a satisfação dos clientes.



Figura 19. Interiores e exteriores da BMSMF. Fonte: BMSMF e CMSMF.

A missão e objetivos da BMSMF relacionam-se com a informação, alfabetização, educação e cultura. Os mesmos são muito vastos e por isso colocam-se aqui apenas os que se cruzam com este trabalho:

- Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
- Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
- Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;

- Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
- Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural, das artes e do espetáculo;
- Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários.
- Definir uma estratégia, criativa e inovadora, de desenvolvimento do serviço em função das necessidades da comunidade local.

MPTSM

O Museu do Papel Terras de Santa Maria, instalado na antiga *Real Fábrica de Paços de Brandão* (conhecida também por *Engenho Novo*), foi inaugurado em 2001. Este, e depois de um profundo restauro, nasceu como resposta ao desejo da comunidade consciente da necessidade de resguardar um património industrial, com trezentos anos de história (do tempo do rei D. João V). É esta história que justifica a sua criação e se explica o empenho e envolvimento da comunidade papelreira neste projeto, herdeira de uma cultura estruturada ao longo de sucessivas gerações de fabricantes e de operários. No Museu do Papel, podem vivenciar-se dois espaços museográficos correspondentes a dois períodos distintos da história do fabrico do papel, em Portugal: o fabrico folha a folha, de carácter artesanal, que utiliza equipamentos simples em madeira, e o fabrico industrial, que integra uma máquina contínua de forma redonda.



Figura 20. Interiores e exteriores do MPTSM. Fonte: MPTSM e CMSMF.

Pedagógicamente, como o nome representa, o MPTSM surge da cultura na produção de papel, fazendo eco da identidade do próprio museu, e permitindo criar condições à consecução da missão e dos grandes objetivos traçados no programa museológico, com destaque para os valores da reciclagem e para a importância da investigação da história do papel em Portugal. Nesse sentido são desenvolvidas diariamente, dentro e fora do espaço museológico, várias dinâmicas culturais e educativas (exposições, workshops) bem como diferentes suportes de comunicação, tendo em conta os públicos específicos (ex. desdobráveis infantis e em Braille), e outros materiais pedagógicos como jogos didáticos e filmes de animação.

De uma forma global e sucinta o MPTSM pertencente à Rede Portuguesa de Museus e tem como missão preservar as memórias do fabrico do papel. Deste modo permite potenciar os valores históricos, culturais e socioeconómicos de uma vasta região papelreira, num compromisso permanente entre o passado e o presente.

IV.3.7.2. Educadores das AEC

Os dados dos educadores e alunos, apresentados de seguida bem como a autorização de cedência de imagens, têm como referência o ano letivo 2008/2009 do concelho de SMF.

“O segredo é sempre a equipa com que trabalhamos: se estiver rodeado de gente boa, é fácil, e para ser boa, essa equipa tem de ter vontade de ganhar, tem de saber claramente qual é o objectivo e estar repleta de valores individuais que sabem jogar para o colectivo”¹¹⁸

Esta caracterização foi desenvolvida com base na informação presente nas fichas de identificação para educadores (apêndice 5 - *ficha identificação educador*) e para os alunos (apêndice 6 - *ficha identificação aluno*). Estas fichas serviram, por parte dos educadores, assumirem a responsabilidade de participação no projeto e, pelo lado dos alunos, os encarregados de educação conhecerem a contextualização do projeto e permitirem o uso das imagens, relatos, vídeos e afins.

Os seguintes dados, relativos aos alunos e suas turmas, iniciar-se-ão com um código (letra+número) que globalmente representam o agrupamento, escola, local, ano, turma, horário e, nomeadamente, o educador. A partir deste ponto toda a investigação, designadamente no capítulo VI, será marcada por este código. Dado que todos os envolvidos (alunos e educadores) com exceção a cinco alunos (dois que recusaram e três que se abstiveram) não fizeram questão do anonimato decidiu por isso assumir-se todos os nomes de alunos e educadores que o quiseram. Contudo, para estes cinco foi designado um pseudónimo conforme se poderá constatar nas tabelas que se seguirão.

Dos intervenientes diretos, inicia-se pelos educadores. Os educadores das AEC em SMF estavam vinculados ao Pelouro da Educação da CMSMF (ver secção anterior). Neste âmbito, e como foi oportuno desenvolver no capítulo I, contextualize-se as AEC no panorama educativo nacional. Em Portugal a escola primária está vinculada ao Ministério da Educação e por isso segue as normas nacionais relativamente à estruturação e implementação das diferentes disciplinas. Entre as várias disciplinas do currículo obrigatório, disponibilizadas aos alunos, está a ExP onde foram detetadas (capítulo V) várias falhas graves. No entanto, seria muito difícil introduzir mudanças com a autorização do Ministério e por isso se propôs as AEC pois não têm vínculo direto a este último. Além deste fator as AEC, contrariamente aos educadores titulares do 1º ciclo, anualmente constituem grupo de docentes normalmente com formação académica assente em componentes artísticas o que se supôs que pudesse ser uma mais-valia para o estudo. As AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) são assim atividades iniciadas há cerca de cinco anos, ou seja no início desta investigação. Em SMF estas atividades são enquadradas nos intervalos das aulas das Escolas Primárias e, no campo das AV, incluem um atelier de desenho/pintura para o 1º e 2º ano de escolaridade. Porém, as razões pela opção das AEC não se limitam ao anteriormente mencionado e, deveram-se também:

- falta de tempo, referida pelos educadores titulares do 1º ciclo, para implementação de atividades plásticas;
- falta de formação assumida pelos educadores titulares;
- formação em AV, ainda que pontualmente sem especialização no ensino, por parte dos educadores das AEC;
- vantagem destes não terem que lecionar módulos de outras disciplinas;
- disponibilidade de tempo, e recetividade da CMSMF, para implementarem novos projetos que visem o melhoramento da comunidade.

O quadro seguinte apresenta todos os educadores que participaram nesta investigação desde o início ao final do ano letivo em questão:

¹¹⁸ Duarte (2006: 14).

Tabela 12. Codificação e formação profissional dos educadores

	Idade	Habilitações	Tempo serviço	Outras experiências
A1 – C.N.	29	(L) Educadora de EVT ESE Jean Piaget - 2004 (teve formação Exp)	Menos de 1 ano	Educadora EVT (EB2/3 C. Paiva)
B1 – C.P.	31	(L) <i>Design</i> Industrial U. Lusíada – 2000 (PG) TIC ISVOUGA - 2007	Entre 1 a 3 anos	Educadora EV Formadora Flash MX
C1 – E.P.	26	(L) Belas Artes – Pintura FBAUP – 2006 (PG) Artes Visuais FPCEUP - 2007	Entre 1 a 3 anos	Artista Plástica - Pintura
D2 – T.C.	23	(L) Belas Artes – Pintura FBAUP – 2008	(nenhum)	(nenhuma)
D2 – R.R.	28	(L) Prof. Ensino Básico EVT ESEIP – Coimbra- 2006 (teve formação Exp)	Entre 1 a 3 anos	Educador EVT Inspetor de manutenção mecânica
E2 – A.R.L.		(L) Belas Artes – Pintura FBAUP – 2005	Menos de 1 ano	Artista Plástica - Pintura
E2 – R.P.	27	(L) Belas Artes - Escultura FBAUP – 2005	Entre 1 a 3 anos	Artista Plástico - Escultura
F2 – N.C.	25	(L) Prof. EVT Instituto Piaget – n.e.	Entre 1 a 3 anos	n.e.
F2 – S.S.	27	(L) Artes Plásticas - Pintura ESAP – 2003	Menos de 1 ano	Prof. EV.
F2 – S.S.	33	(L) Artes Plásticas ESTGAD - 2002	Entre 3 a 6 anos	Prof. EV. 2º/3º ciclo Artista Plástica

Nota: Os educadores assinalados a cinzento foram saindo para outras experiências profissionais, nomeadamente, para o 2º e 3º ciclo do Ensino Público que consiste num recrutamento constante por parte do Ministério da Educação. Os que estão por cima (a preto), e com o mesmo código, foram os que substituíram e, que terminaram o ano com os alunos.

IV.3.7.3. Escolas, turmas e respetivos horários

Após terem sido apresentados os educadores apresentar-se-ão agora as suas turmas e localização:

Tabela 13. Agrupamentos, escolas e turmas (e horário) dos intervenientes diretos

Educador	Escola			Dias	Horas	Cód.
	Local	Ano	Nº Alunos			
A1	A.E. Fernando Pessoa Escola EB1 de Igreja (Espargo)	1	7	4 ^a	15:45 às 17:30	A1
B1	A.E. Ferreira de Almeida Escola EB1 Aldeia (Sanfins)	1	13	3 ^a	15:45 às 17:30	B1
C1	A.E. Ferreira de Almeida Escola EB1 Beire (São João de Ver)	1	15	3 ^a	15:45 às 17:30	C1
D2	A.E. de Paços de Brandão Escola EB1 de Lamas nº3 (Santa Maria de Lamas)	2	16	5 ^a	15:45 às 17:30	D2
E2	A.E. de Fiães Escola EB1 de Caldelas (Caldas de S. Jorge)	2	17	3 ^a	15:45 às 17:30	E2
F2	A.E. de Paços de Brandão Escola EB1 Igreja (Paços de Brandão)	2/3	19	2 ^a	15:45 às 17:30	F2

E como se poderá ver pela localização, presente na seguinte figura, a escolha das mesmas acabou por ser circunscrita como que a um círculo em torno da sede do concelho de SMF. No entanto, estas foram as opções dos próprios educadores que tentam sempre ficar o mais próximos possível do poder de decisão e onde estão presentes quase todos os órgãos de apoio. Destes órgãos se destaca o Pelouro da Educação, que os recruta e “assiste”.



Figura 21. Escolas do concelho de SMF envolvidas no projeto

IV.3.7.4. Alunos

Os dados dos alunos, bem como autorização de cedência de imagens pelos pais, tem como referência o início do ano letivo 2008/2009 mais especificamente setembro de 2008.

Tabela 14. Alunos da turma A1

Nº	Nomes	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantário
1	BRSF	6	1		S	S (desde 4 anos)
2	BSOG	6	1		S	S (desde 3 anos)
3	BMSF	6	1		S	S (desde 5 anos)
4	DPCO	-	1		veio no Natal	falta ficha
5	MVM	6	1		S	S (desde 1,5 ano)
6	PJFC	6	1		S	S (desde 3 anos)
7	TFSS	6	1		S	S (desde 3 anos)

Tabela 15. Alunos da turma B1

Nº	Nome	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantário
1	AFFV	6	1		S	S (desde ---)
2	BSS	6	1		S	S (desde 2 anos)
3	BSSA	6	1		S	S (desde 4 meses)
4	DFPS	7	1	X	S	S (desde 4 anos)
5	FMM	6	1		S	S (desde 3 anos)

6	GFSB	6	1		S	S (desde 3 anos)
7	JSG	6	1		S	S (desde 3 anos)
8	MSP	6	1		S	S (desde 4 meses)
9	MSD	6	1		S	S (desde 3 anos)
10	MSO	6	1		S	S (desde 1,5 ano)
11	RAM	6	1		S	S (desde 2 anos)
12	RAMS	6	1		S	S (desde 4 meses)
13	RFSM	6	1		N	S (desde 2,5 anos)

Tabela 16. Alunos da turma C1

Nº	Nome	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantilário
1	ABFM	6	1		S	S (desde 5 anos)
2	ACFR	6	1		S	S (desde 3 anos)
3	BCB	6	1		S	S (desde 3 anos)
4	DMCM	5	1		S	S (desde 3 anos)
5	EFAV	5	1		S	S (desde 3 anos)
6	GCSG	6	1		S	S (desde 3 anos)
7	JPRR	5	1		S	S (desde 4 meses)
8	MMA	6	1		S	S (desde 3 anos)
9	MHCV	5	1		S	S (desde 3 anos)
10	PESB	5	1		S	S (desde 3 anos)
11	PMMA	6	1		S	S (desde 3 anos)
12	RAPF	5	1		S	S (desde 2,5 anos)
13	RDM	6	1		S	S (desde 4 anos)
14	SFBC	6	1		S	S (desde 3 anos)
15	VSFS	6	1		S	S (desde 3 anos)

Tabela 17. Alunos da turma D2

Nº	Nome	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantilário
1	AFBM	7	2		S	S (desde 4 anos)
2	ALPC	6	2		S	N
3	AJRM	6	2		S	S (desde 1 ano)
4	BFC	6	2		S	S (desde 3 anos)
5	DSP	7	2		S	S (desde 5 meses)
6	DFG	7	2		S	S (desde 3 meses)
7	GFCS	7	2		S	S (desde 3 anos)
8	JRC	7	2		S	S (desde 7 meses)
9	LSM	7	2		S	S (desde 5 anos)
10	LSSB	7	2		S	N
11	MBOM	7	2		S	S (desde 4 anos)
12	MSAO	7	2		S	S (desde 2 anos)
13	RRR	7	2		S	S (desde 7 meses)
14	RFDR	7	2		S	S (desde 3 anos)
15	VFSG	6	2		S	S (desde 2 anos)
16	VAR	7	2		S	S (desde 4 meses)

Tabela 18. Alunos da turma E2

Nº	Nome	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantário
1	ABGC	7	2		S	S (desde 4 anos)
2	AIRS	6	2		S	S (desde 3 anos)
3	ASC	7	2		S	S (desde 3 anos)
4	DCA	7	2		S	S (desde 3 anos)
5	DMOM	6	2		S	S (desde 4 anos)
6	DJAP	7	2		S	S (desde 3 anos)
7	ESS	7	2		S	S (desde 3 anos)
8	ESA	6	2		S	S (desde 1,5 ano)
9	FOA	7	2		S	S (desde 3 anos)
10	JSPS	-	2		-	Falta ficha
11	MASP	7	2		S	S (desde 3 anos)
12	MIBV	6	2		S	S (desde 3 anos)
13	RPM	7	2		S	S (desde 3 anos)
14	RRC	6	2		S	S (desde 3 anos)
15	SMBS	6	2		S	S (desde 3 anos)
16	TFMP	6	2		N	S (desde 3 anos)
17	VSSS	7	2		S	S (desde 3 anos)

Tabela 19. Alunos da turma F2

Nº	Nome	Idade	Ano	NEE	Autorização	Frequência de Infantário
1	ACC	7	2		S	S (desde 7 meses)
2	DSAP	6	2		S	S (desde 6 meses)
3	DAB	7	2		S	S (desde --)
4	DAM	8	3		S	S (desde 3 anos)
5	DPS	7	2		S	S (desde 3 anos)
6	ELC	7	2		S	S (desde 3 anos)
7	EMA	7	2		S	S (desde 3 anos)
8	EACS	-	3		-	Falta ficha
9	IAP	8	3		S	S (desde 3 anos)
10	ICPRS	7	2		S	S (desde 2 anos)
11	JPOS	8	3		S	S (desde 4 anos)
12	JCRO	7	2		S	S (desde 5 anos)
13	JSC	7	2		S	S (desde 2 anos)
14	NMT	7	2		S	S (desde 3 anos)
15	ROGM	7	2		S	S (desde 3 anos)
16	RRR	7	2		S	S (desde 3 anos)
17	RDV	7	2		S	S (desde 4 meses)
18	SFP	8	3		S	S (desde 4 meses)
19	TMCP	6	2		S	S (desde 4 anos)

IV.4 Comentários finais

Globalmente, toda a investigação considera-se um estudo de caso e, como tal, em todas as fases foi-se apresentando sempre os objetivos, amostra envolvida e metodologia. Dessa metodologia qualitativa globalmente presenciou-se uma procura experimental, na primeira fase, e a IA na segunda fase. Em ambas entende-se também a relevância que se atribuiu ao trabalho de campo como meio imprescindível à procura de respostas. Apesar de ambas as fases se integrarem numa metodologia qualitativa a primeira dispôs de uma significativa quantificação de resultados.

Assim destaque-se a fase II da investigação onde se investiu um maior esforço a todos os níveis. A opção por um método como a IA justificou-se pois o estudo que se realizou na fase I, sendo também prático, exigiu que a pesquisa das hipóteses levantadas fossem também investigadas no “terreno” a quando da fase II. Por sua vez estes resultados cíclicos e evidentes constituíram uma reflexão, sistematização e intervenção constantes nos problemas detetados anteriormente. Contudo, este é o processo que, só se desenvolverá no final do capítulo VI e VII.

Assim toda a investigação da fase 2 no que respeita à planificação e implementação foi estruturada para que todos fossem, mais do que meros observadores, participantes ativos do fenómeno estudado. Aliás todos os intervenientes ao tomarem consciência da sua importância na investigação tornam-se ativos inclusive na sua formação e emancipação. Este foi sem dúvida o parâmetro essencial e imprescindível à forte sustentação desta investigação e que esteve sempre presente do “protocolo do estudo de caso”.

CAPITULO V

SITUAÇÃO DA EXP NO 1º CICLO EM SMF (FASE I)

V. SITUAÇÃO DA EXP, NO 1º CICLO, EM SMF (FASE I)

Devido à desmotivação dos alunos de SMF que se tinham vindo a observar, pela preferência de outras disciplinas que não EV no final do 3º ciclo (9º ano), optou-se por, antes de realizar qualquer estudo no 1º ciclo, tentar perceber as possíveis causas que justificariam esta opção. Esta opção reflete o percurso inverso das escolhas dos alunos, pois foca-se na origem das suas escolhas: a sua experiência no 1º ciclo. Assim recaindo a hipótese sobre ExP no 1º ciclo, como uma causa de desmotivação dos alunos do 3º ciclo para as AV, procurou-se obter informação sobre o trabalho realizado pelos educadores titulares neste ciclo. Para tal recolheu e analisou-se informação sobre as práticas relativas a este tema tendo também em consideração a relação com os questionários anteriormente realizados aos alunos.

Tal como foi possível desenvolver no capítulo I, no que diz respeito à ExP e ao currículo, também as várias instituições do 1º ciclo abrangidas por este estudo seguem as normativas educativas nacionais. Ou seja, existem programas concebidos pelo Ministério da Educação que determinam quais as áreas e atividades a serem desenvolvidas na disciplina de “Expressão e Educação Plástica”.

A prática da ExP, e a sua presença na organização curricular, conforme constatado no capítulo I, coloca várias questões. Para que as necessidades sentidas e os trabalhos efetuados possam ser corretamente avaliados, é necessário que esses problemas se sistematizem dentro de uma investigação. De acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 (anexo 5: *DL.6_2001_organizacao curriculo_EB*) definem-se as bases gerais da organização da educação pré-escolar, escolar e extraescolar incluindo as áreas artísticas. No entanto, uma questão central se coloca: será que, apesar da vertente da educação constituir uma elevada prioridade na reforma educativa, a prática das atividades artísticas, no ensino básico oficial, é uma realidade de facto existente e, de pleno direito?

Após ter-se constatado, na fase I da metodologia (capítulo IV), a amostra envolvida estruturam-se aqui todas as informações obtidas através dos questionários realizados aos alunos e educadores. Assim todo o processo, que se seguirá, está dividido por temas e especificado através de tabelas quantitativas e análise qualitativa. No final do capítulo, e após análise dos resultados obtidos dos questionários, cruzam-se conclusões obtidas dos alunos com os educadores. Especial atenção será dada às grandes lacunas existentes na atividade docente, associada à ExP, e que muito afetam os alunos nestas idades refletindo-se na futura desmotivação.

V.1 Objetivos do estudo

Tal como detalhado no capítulo anterior, através dos dois levantamentos efetuados, a alunos e educadores, pretendeu-se responder às questões seguintes:

- Identificar e caracterizar a situação atual do ensino da ExP, no 1º ciclo da cidade de Santa Maria da Feira. Especial atenção foi dada às habilitações pessoais de docentes, cumprimento ou não do programa, instalações/materiais disponíveis, atividades realizadas e grau de envolvimento e satisfação nas mesmas;
- Recolher a opinião de educadores do 1º ciclo, no que diz respeito à existência da ExP relacionada com os benefícios físicos, psicológicos e sociais da sua prática; o papel desta disciplina como estratégia de desenvolvimento da autoconfiança/aprendizagem de outras áreas do currículo;
- Analisar possíveis causas para se realizarem poucas atividades nesta área;
- Entender a posição dos educadores questionados sobre as áreas curriculares próximas da ExP, possível criação de atividades interdisciplinares, respetivos requisitos de equipamentos e instalações, e o tipo de formação base que lhes permite lecionar a referida disciplina.

V.2 Análise e discussão dos dados recolhidos nos alunos do 9º ano

Os dados que se seguem foram analisados com base nas respostas dos alunos ao questionário aos alunos (apêndice 2). Para melhor perceber os dados que se seguem aconselha-se a leitura do ponto 2, presente no capítulo IV, e que faz também a contextualização desta fase I.

V.2.1 Características pessoais dos alunos

Tabela 20. Identificação por sexos (pergunta 1.1)

Sexo	Número	Percentagem
Masculino	67	49,3%
Feminino	68	50,0%
Não respondeu	1	0,7%
Total	136	

Como se pode observar pelas respostas à pergunta 1.1, 50,0% dos questionados pertencem ao sexo feminino, 49,3% pertencem ao sexo masculino e apenas um aluno não respondeu. Embora um aluno não tenha respondido ambos os sexos estão igualmente bem representados. Assim, esta amostra é significativa da população sem existir qualquer tendência nos resultados, fruto do maior número de participantes de um dos sexos, e facilitando a imparcialidade dos dados.

Tabela 21. Caracterização por idades (pergunta 1.2)

Idade	Número	Percentagem
13 anos	1	0,7%
14 anos	13	9,6%
Mais de 14 anos	122	89,7%
Total	136	

Relativamente à idade dos alunos questionados, a grande maioria (89,7%) é maior de 14 anos. Como os questionários foram já efetuados perto do final do ano letivo, é natural que grande parte dos alunos tenham já completado 15 anos, idade habitual para ingresso no Ensino Secundário caso estes escolham prosseguir os estudos após completarem o 9º ano de ensino obrigatório. Pondera-se ainda que os alunos tenham mais de 14 anos possam ter chumbado mas isso não foi interesse de estudo. O enfoque foi no que faziam no 1º ciclo, e qual a situação atual, independentemente se tinham reprovado ou não. Quanto às idades menores pondera-se importante na medida que pudessem ter entrado “cedo de mais”, para escola, e por isso terem perspetiva diferente da motivação dado a sua diferença de maturação para os colegas.

Tabela 22. Gostou de Expressão Plástica na Escola do 1º Ciclo (pergunta 1.4)

Gostou de Expressão Plástica	Número	Percentagem
Sim	97	71,3%
Não	29	21,3%
Não respondeu	10	7,4%
Total	136	

Quanto à avaliação que os questionados fazem de ExP no 1º Ciclo 71,3% afirmam ter gostado. Nas respostas em aberto, verificou-se que em geral estes alunos gostavam do ambiente mais leve das aulas e da liberdade de criação e utilização de diversos materiais que lhes eram propostos: *“era uma disciplina descontraída”, “eram trabalhos que quebravam a rotina”, “fazia coisas diferentes”, “podíamos pintar como queríamos”, “era uma disciplina onde podíamos dar largas à nossa imaginação”, “eu gosto de criar coisas”, “gosto de desenhar”, “ocupávamos o tempo a fazer trabalhos interessantes e muito educativos”, “era uma disciplina interactiva”, “trabalha-se com tintas, plasticina, barro, colagem de vários materiais”, “porque aprendia coisas diferentes, feitas através do lixo e que por vezes eram úteis em casa”.*

As razões que os alunos (21,3%) que não gostaram de ExP apresentaram para justificar esta resposta não variam muito. Simplesmente afirmam não gostar deste tipo de atividades – *“nunca gostei de actividades plásticas”, “não me interessa por desenho/artes plásticas”.* Em alternativa alegam não terem apetência para as desempenhar - *“detesto e não tenho jeito”, “não sei desenhar”.* Muitos referem ainda não terem tido qualquer tipo de atividade relacionada com ExP, o que parece improvável dado que faz parte integrante do currículo do 1º ciclo conforme se pode constatar no capítulo I a respeito do plano curricular deste ciclo.

Daqui, conclui-se que, por um lado existe uma percentagem significativa que afirma não gostar de ExP simplesmente “*porque não*” ou por “*não ter jeito*”, mas por outro, a maioria dos alunos que afirma gostar de ExP poderá dizer-lo mas focando-se maioritariamente na experiência com os materiais. Neste contexto, refira-se os capítulos II e III onde, vários autores que, mencionam existir o mito da sociedade para a “falta de jeito”.

Tabela 23. Gostou de EV e Tecnológica no 5º e 6º ano (pergunta 1.6)

Gostou de Educação Visual e Tecnológica	Número	Percentagem
Sim	92	67,6%
Não	44	32,4%
Não respondeu	0	0%
Total	136	

Na avaliação relativa à disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), frequentada no 5º e 6º ano, 67,6% gostaram e 32% afirmam que não. Também neste campo as opiniões divergem e as explicações dos alunos são semelhantes às anteriores.

Muitos são os que de novo afirmam que a criatividade e liberdade de criação eram agradáveis: “*era a única em que nós podíamos «dar asas» à nossa imaginação*”, “*fazíamos trabalhos muito engraçados e bonitos*”, “*eram 4 horas semanais onde podíamos fazer as coisas à nossa maneira*”, “*a prática de desenho era bastante dada à criatividade*”, “*gosto de imaginar e depois realizar os meus imaginários*”, “*aprendi novas coisas e descobri novas técnicas até então desconhecidas*”. Também algumas semelhanças com o 1º Ciclo, e os trabalhos para datas especiais foram apontados como motivações para EVT: “*era parecido com a primária*”, “*gostava da disciplina, principalmente, dos trabalhos realizados no dia da mãe, dia do pai*”, “*gostava de geometria, de trabalhar para ocasiões especiais (Carnaval, dia da Mãe, Marchas Populares)*”.

Dos que declaram não gostar de EVT, alguns continuam a afirmar que simplesmente não gostam da disciplina, não encontrando interesse nas suas atividades: “*era uma perda de tempo e não se fazia nada*”, “*os trabalhos desenvolvidos não eram interessantes*”, “*detesto e não tenho jeito*”, “*trabalhávamos temas na minha opinião desinteressantes*”, “*não gosto de trabalhos relacionados com pintura, geometria, etc.*”, “*não gosto de artes*”. Aparecem também algumas justificações possivelmente relacionadas com os conteúdos programáticos da disciplina que os educadores se vêm obrigados a cumprir: “*não se fazia quase nada, não tinha dinâmica e era sempre a mesma coisa*”, “*nunca fazíamos trabalhos que gostávamos*”, “*estávamos sempre a fazer a mesma coisa, sempre relacionado com a perspectiva*”.

No entanto, o desempenho dos educadores parece aqui ter uma maior influência nas escolhas dos alunos. Alguns dos questionados que afirmam ter gostado de EVT no 5º e 6º ano referem que “*os educadores colaboravam e ajudavam-nos e fazíamos projectos interessantes*” e “*os educadores eram muito simpáticos e divertidos*”, por outro lado, quando os alunos afirmam “*não gostava das educadoras*”, “*não gostava das educadoras, mas houve trabalhos que gostei muito*” ou “*os educadores eram demasiado exigentes*”, acabam por dizer que não gostaram de EVT. A partir destes últimos exemplos pode constatar-se que há alunos confusos, não gostam do educador, gostam dos trabalhos mas não gostam da disciplina. Então aqui o fator educador é sem dúvida determinante sobrepondo-se efetivamente ao que era feito nas aulas. Assim, fica claro que o papel do educador é fundamental no desempenho e gosto pelas atividades de EVT.

Finalmente, destaca-se ainda um fator curioso que diz respeito há não existência de abstenções. Em contrapartida a percentagem dos alunos que não gostou de EVT aumentou relativamente aos que não gostaram de ExP no 1º ciclo. Seria tentador concluir que os alunos indecisos quanto ao 1º ciclo desmotivaram ainda mais no 3º ciclo decidindo-se pelo “Não”. Contudo, a análise dos questionários revelou o contrario! A maioria das anteriores abstenções (1º ciclo) passou a “Sim” no 3º ciclo.

V.2.2 Disciplina de EV

Tabela 24. Estando no 9ºano tem EV (pergunta 2.1)

Tem EV	Número	Percentagem
Sim	34	25,0%
Não	102	75,0%
Não respondeu	0	0%
Total	136	

Repare-se que nas duas escolas inquiridas apenas 25% dos alunos tinha EV. Sendo esta disciplina de carácter opcional, como já referido é fundamental saber se estes dados refletem a escolha livre dos alunos ou a escolha “forçada” dos alunos por indisponibilidade de EV na escola que frequentam. Para esclarecer tal dúvida, entrevistaram-se os Concelhos Executivos das mesmas.

Na primeira escola onde foram recolhidos 69 questionários, nenhum dos alunos do 9º ano, que respondeu ao questionário tinha EV não por opção mas pelo condicionalismo imposto pela escola. Apesar de a escola já ter proporcionado no passado turmas mistas (parte dos alunos tinha EV e outra parte a disciplina de opção), aquando da realização dos questionários apenas funcionavam turmas com Educação Tecnológica. Esta decisão da escola em terminar com a opção de EV baseou-se na escolha dos alunos no ano anterior: a maioria dos alunos escolheu ET. Na segunda escola, onde foram recolhidos 67 questionários, 34 alunos tinham EV e os restantes Tecnologias Artísticas. Embora este número represente aproximadamente 50% dos alunos é importante mencionar que nesta escola estudavam 117 alunos e como tal apenas de facto 29% dos alunos do 9º ano escolheram EV. Constatou-se ainda que ambas as escolas se recusam a reestruturar novas turmas onde estas grandes “minorias” pudessem prosseguir o seu caminho. Porém, entendeu-se ainda que, há efetivamente um grupo significativo de alunos que, mesmo querendo EV, foi forçado a seguir a disciplina de opção.

A pergunta em aberto que segue a esta questão, “Se sim, qual?”, confirma o acima referido, que vários alunos foram “forçados” a seguir uma disciplina que não escolheriam se tivessem opção. Na primeira escola, todos os alunos que escolheriam EV por vontade própria apresentam os mesmos motivos para terem ET: “*não havia alunos suficientes*”, “*fui para ET porque a turma foi toda*”, “*disseram-me se não escolhesse ET mudava de turma*”, “*escolhi e a escola disse que não tinha nenhuma turma*”.

Na segunda escola, grande parte dos alunos tem Tecnologias Artísticas (TA) por opção real. “*Trabalham preferencialmente com computadores já que não gostam de suportes físicos*”. E realmente esta última razão parece ser fatal para EV. Neste encadeamento, e como podemos deduzir, o fator que mais influenciou a escolha foi o fator informático presente nas disciplinas de opção. No entanto, do contacto diário com estes alunos, sabe-se também que muitos deles optam pela parte informática já que, em EV, muitos educadores propõem a repetição de exercícios que os alunos já fazem todos anos anteriores desde o início do 1º ciclo (ex. postais nas ocasiões festivas).

Segundo a perceção destes dois Concelhos Executivos, os alunos consideram Educação Tecnológica (1ª escola) e Tecnologias Artísticas (2ª escola) de cariz mais prático do que EV. Também a referência dos alunos ao excessivo grau de exigência dos educadores de EV poderá influenciar no momento da sua escolha. Assim, independentemente das escolhas dos alunos a disciplina é formada de acordo com a escolha da maioria dos alunos. Como sugestão, um dos Conselhos Executivos, propõem que o Programa de EV passe a recorrer às novas tecnologias e à organização de mais exposições.

Conclui-se com esta constatação de que, num mundo cada vez mais informatizado, as crianças são desde muito pequenas seduzidas pela tecnologia, sendo difícil fazê-la tomar qualquer outra opção na qual a razão e a virtualidade estejam pouco presentes. Este foi um ponto que já foi abordado no capítulo II, ponto II, sobre os *media e as TIC* e, no qual se percebe o domínio do visual particularmente virtual.

Porém, e também de suma importância neste estudo, encontra-se a primeira falha nas escolas, a falta de oferta de disciplinas opcionais, em especial neste caso EV.

Tabela 25. Se tem EV gosta da disciplina (pergunta 2.1.1)

Gosta de EV	Número	Porcentagem
Sim	30	88,2%
Não	2	5,9%
Não respondeu	2	5,9%
Total	34	

Quanto aos alunos que optaram por EV, 88,2% estão muito satisfeitos por terem continuado a disciplina. Estes mencionam: “*adoro a disciplina. (...) podemos exprimir tudo o que nos vai na alma através de trabalhos artísticos. Adoro os diversos tipos de trabalho que realizamos*”, “*porque mais uma vez é uma disciplina diferente e divertida*”, “*(...) continuo a gostar, não sei explicar muito bem, mas, apesar de não ter um jeito magnífico, gosto desta disciplina*”.

Porém, destes 34 alunos com EV, 2 afirmam não gostar pois afinal “*tem muita geometria*” e outros 2 não respondem. Este desinteresse poderá ser fruto de arrependimento na escolha ou ainda menor interesse nas outras opções disponibilizadas pela escola.

Tabela 26. Se tem EV, e pudesse, escolhia outra disciplina (pergunta 2.1.1)

Escolhia outra disciplina em alternativa a EV	Número	Porcentagem
Sim	5	14,7%
Não	28	82,4%
Não respondeu	1	2,9%
Total	34	

Dos questionados que escolheram EV, cinco deles se pudessem escolhiam outra disciplina, três deles escolhiam *Tecnologias Artísticas* e dois escolhiam disciplinas fora do âmbito deste estudo (*Inglês e Matemática Aplicada*).

Assim, e examinando em conjunto esta e as duas questões anteriores, dos alunos que têm EV, a grande maioria além de manter a sua motivação pela disciplina não trocaria EV por outra disciplina.

Tabela 27. Importância da ExP e EV para o aluno (pergunta 2.2 / quadro 1)

Importância	Mt imp.		Imp.		Pouco imp.		Nada imp.		Não resp.		Total
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Valorização da linguagem não-verbal	21	15,4%	68	50%	39	28,7%	6	4,4%	2	1,5%	136
Despertar dos sentidos e da destreza manual	29	21,3%	78	57,4%	18	13,2%	9	6,6%	2	1,5%	136
Reforço das emoções, sentimentos e pensamentos	35	25,7%	66	48,5%	25	18,4%	9	6,6%	1	0,7%	136
Estímulo da imaginação e da criatividade	66	48,5%	43	31,6%	15	11%	10	7,4%	2	1,5%	136
Importante para o uso em outras disciplinas	14	10,3%	54	39,7%	44	32,4%	21	15,4%	3	2,2%	136
Total	165		309		141		55		10		680

Para análise do quadro anterior, somaram-se os valores relativos aos dois graus de maior importância (“Muito Importante” e “Importante”), bem como os de menor importância (“Pouco Importante” e “Nada Importante”).

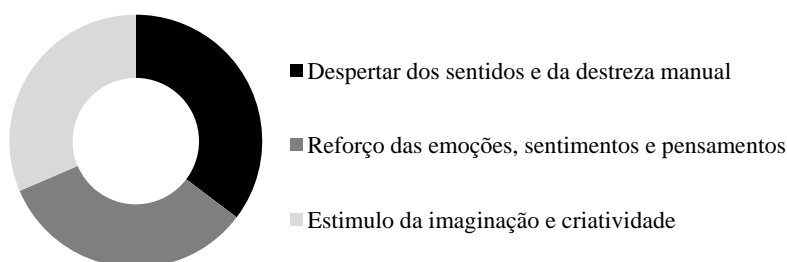


Figura 22. Maior importância da ExP e EV para o aluno

Assim, e tendo em conta os dois primeiros graus de importância, “Despertar dos sentidos e da destreza manual” (78,7%), seguida por “Reforço das emoções, sentimentos e pensamentos” (74,2%) e “Estímulo da imaginação e criatividade” (70,1%) são as competências que melhor definem ExP/EV para os alunos questionados. Note-se ainda que todas estas três competências possuem uma percentagem bastante aproximada.

No entanto, valorizando apenas o grau “Muito Importante”, é dada maior relevância ao item “Estímulo da imaginação e criatividade” (48,5%) seguido de “Reforço das emoções, sentimentos e pensamentos” (25,7%), “Despertar dos sentidos e da destreza manual” (21,3%) e por último “Valorização da linguagem não-verbal” (15,4%). Nesta análise, a divisão de opinião dos alunos é maior notando-se uma maior gradação de importância nas competências apresentadas.

Tanto num tipo de análise como noutra, de acordo como já antes constatado ao longo das respostas em aberto, a criatividade, imaginação e utilização de diversas técnicas e matérias (por isso talvez a destreza manual) são bastante valorizados pelos alunos.

Por último, e tendo em conta os totais finais relativos ao grau de importância da votação dos questionados, constata-se que os graus “Muito Importante” e “Importante” juntos superam em muito a junção dos graus “Pouco Importante” e “Nada Importante”. Ou seja, em 680 respostas, são mais as respostas “Muito Importante” e “Importante”, 474 (165+309). Mesmo sendo esta conclusão um pouco vaga presume-se que os alunos apesar de, na sua maioria, não puderem ou quererem escolher a disciplina lhe reconhecem a importância no campo da emotividade/criatividade e destreza manual. Note-se que todos estes alunos tiveram ExP e EV, com carácter obrigatório, desde o início da sua escolaridade até ao 8º ano o que se entende fortificar o interesse dos resultados obtidos.

Tabela 28. Frequência de outras atividades (extracurriculares) artísticas (pergunta 2.3)

Frequenta ou já frequentou outras atividades artísticas	Número	Percentagem
Sim	15	11%
Não	106	77,9%
Não respondeu	15	11%
Total	136	

Quanto a atividades extracurriculares, constata-se que existe uma minoria (11%) que tinha frequentado ou frequentava atividades artísticas. Destas são referidas *workshops* de teatro, cursos artísticos de verão, *ateliers* de desenho e trabalhos manuais, curso de desenho, música e dança, dança e piano, fotografia, atelier de ExP, dança contemporânea, ginástica rítmica, desenho para crianças, desenho nos escuteiros. Poder-se-á dizer que embora alguns alunos gostem de atividades artísticas, as tenham no seu plano curricular e as tenham escolhido por opção, não são muitos os que frequentam atividades extracurriculares nesta área. É ainda de salientar, e relacionando os dados que quase a totalidade dos alunos que frequentam estas atividades gostaram quer de ExP quer de EV mas não tem esta última disciplina no 9º ano. E aqui questiona-se novamente a falta de oferta e a limitação das escolas, no que diz respeito pelas atividades artísticas, aos alunos interessados.

V.2.3 Prática de EV

Tabela 29. Importância das atividades desenvolvidas em ExP e EV (pergunta 3.1 / quadro 2)

Atividades	Mt imp.		Imp		Pouco imp.		Nada imp.		Não resp.		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Desenho	37	27,2%	60	44,1%	28	20,6%	9	6,6%	2	1,5%	136
Desenho de livre expressão	51	37,5%	51	37,5%	22	16,2%	10	7,4%	2	1,5%	136
Desenho através de cópias de outros modelos	14	10,3%	62	45,6%	46	33,8%	13	9,6%	1	0,7%	136
Desenho em suportes diferenciados	19	14%	54	39,7%	47	35%	12	8,8%	4	2,9%	136
Desenho com materiais diferenciados	36	26,5%	55	40,4%	33	24,3%	8	5,9%	4	2,9%	136
Desenhos de observação da natureza	32	23,5%	51	37,5%	36	26,5%	10	7,4%	7	5,1%	136
Pintura	35	25,7%	54	39,7%	36	26,5%	6	4,4%	5	3,7%	136
Pintura livre	37	27,2%	52	38,2%	37	27,2%	7	5,1%	3	2,2%	136
Pintura com as mãos	35	25,7%	42	30,9%	40	29,4%	18	13,2%	1	0,7%	136
Exercícios de mistura de cores	26	19,1%	60	44,1%	36	26,5%	10	7,4%	4	2,9%	136
Pintura com diferentes materiais simultaneamente	25	18,4%	55	40,4%	39	28,7%	13	9,6%	4	2,9%	136
Pintura em grupo	21	15,4%	50	36,8%	46	33,8%	16	11,8%	3	2,2%	136
Modelagem e escultura	26	19,1%	60	44,1%	39	28,7%	9	6,6%	2	1,5%	136
Uso de pasta de papel	22	16,2%	51	37,5%	49	36%	10	7,4%	4	2,9%	136
Uso de massa de cores	22	16,2%	46	33,8%	49	36%	15	11%	4	2,9%	136
Modelação com as mãos	22	16,2%	62	45,6%	37	27,2%	11	8%	4	2,9%	136
Modelação com instrumentos	18	13,2%	56	41,2%	47	35%	12	8,8%	3	2,2%	136
Recorte	13	9,6%	51	37,5%	55	40,4%	13	9,6%	4	2,9%	136
Colagem	11	8%	47	35%	59	43,4%	15	11%	4	2,9%	136
Dobragem	14	10,3%	51	37,5%	53	39%	15	11%	3	2,2%	136
Fotografia	46	33,8%	57	41,9%	21	15,4%	7	5,1%	5	3,7%	136
Cartazes	12	8,8%	69	50,7%	90	31,6%	9	6,6%	3	2,2%	136
Análise de obras de cultura artística	26	19,1%	52	38,2%	36	26,5%	18	13,2%	4	2,9%	136
Exposições orais sobre os trabalhos	16	11,8%	44	32,4%	49	36%	25	18,4%	2	1,5%	136
Visitas de estudo e exposições	69	50,7%	38	27,9%	21	15,4%	4	2,9%	4	2,9%	136
Total	685		1330		1004		385		82		3400

Após análise da tabela, assinalou-se a **negrito** a maior pontuação atribuída a cada atividade. Após isso somaram-se, uma vez mais, os valores relativos aos dois graus de maior importância “Muito Importante” e “Importante”. Das atividades de EV apresentadas aos alunos, e tendo apenas em conta as percentagens relativas superiores a 65%, assinalaram como as atividades mais importantes: “Visitas de estudo e exposições” (78,6%), seguido pela “Fotografia” (75,7%), “Desenho de livre expressão” (75%), “Desenho” (71,3%), “desenho com materiais diferenciados” (66,9%) e, por último, ambas com 65,4%, “Pintura” e “Pintura Livre”. Somando os totais finais, relativos a cada grau de importância, aponta-se novamente para os totais dos graus “Muito Importante” e “Importante” que ultrapassaram o somatório dos graus “Pouco Importante” e “Nada Importante”. Confirma uma vez mais que apesar desta área não ter sido continuada lhe é dado o devido valor por parte dos alunos.

Tomando apenas em conta o grau “Muito Importante” as prioridades alteram-se pouco. Embora as atividades escolhidas como mais importantes sejam praticamente as mesmas o seu grau de importância, segundo os alunos, difere. Maior relevância é dada ao “Visitas de estudo exposições” (50,7%), seguido por “Desenho de livre expressão” (37,5%), “Fotografia” (33,8%), “Desenho” e “Pintura livre” (ambos com 27,2%), “Desenho com materiais diferenciados” (26,5%) e, finalmente, “Pintura” e “Pintura com as mãos” (ambos com 25,7%).

Após estes dados, e retirando o item mais votado “Visitas de estudo e exposições” levado muitas vezes “na brincadeira” pelos alunos, repare-se que todos os itens mais votados têm uma característica em comum: todos apontam a importância para os conceitos de prática e liberdade (fotografia, desenho de livre expressão, pintura livre, pintura com materiais diferentes e pintura com as mãos), legando para último as atividades, de certa forma, mais racionalizadas (desenho através de cópias, recorte, colagem, dobragem...)

Daqui se conclui que para uma possível estratégia de futuro na implementação da ExP nos currículos escolares e maior motivação dos alunos para a mesma, terá de se fazer um balanço equilibrado das atividades

“preferidas” com as “menos preferidas” tentando simultaneamente modificar a opinião dos alunos e enriquecendo-lhe a vivência da ExP.

V.2.4 Comentários adicionais

No final do questionário, algumas sugestões e opiniões pessoais dos alunos foram recolhidas. Da leitura cuidada destas respostas, sumariam-se aqui algumas sugestões deixadas pelos alunos:

“Acho que a partir da arte, descobre-se a diferença entre pessoas e aumenta-as, caso contrário seríamos todos iguais. A arte é ignorada e não dão a atenção que merece”;

“Acho que era um pouco massador porque alguns educadores não incentivavam os alunos para tal”;

“A Expressão Plástica e a Educação Visual deveria ser até sairmos do secundário porque é sempre bom exercitar o nosso pensamento! Ter algum interesse pelo desenho”;

“EV devia ser uma disciplina obrigatória como matemática e português, pois, para além de ser «relaxante», é importante para o crescimento individual e para o reforço dos sentidos”;

“(…) deviam fazer técnicas mais modernas de ensinar”.

Destes comentários finais percebe-se que a atualidade informatizada, e uma eventual exigência e motivação dos educadores de EV, influencia a escolha dos alunos do 9º ano mas que no entanto, as escolas, não oferecem a possibilidade de prosseguimento de EV aos alunos que por ela optaram. Além disso nem ponderam reestruturar as turmas em função desta única disciplina opcional. Desta forma, torna-se grave pois pode “barrar” a motivação de um aluno que pretendesse seguir um curso do ensino secundário na área das artes e a sua própria personalidade. Tudo isto se agrava, tendo em conta, que as respostas destes alunos levam a considerar que é dado um valor importante e indiscutível às áreas artísticas. Por outro lado, fica também subentendido que existem muitas falhas no modo como os educadores das áreas artísticas, regra geral, planificam e desenvolvem as atividades que na maior parte dos casos não vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos.

V.3 Análise e discussão dos dados recolhidos aos educadores do 1º ciclo

A análise que se segue teve por referência o questionário (apêndice 4) realizado aos educadores do 1º ciclo e com a finalidade de cruzamento de dados com o anterior aos alunos.

V.3.1 Características pessoais e profissionais dos educadores

Tabela 30. Identificação por sexos (pergunta 1.1)

Sexo	Número	Percentagem
Masculino	4	10 %
Feminino	36	90 %
Não respondeu	0	0 %
Total	40	

Como se pode observar pela pergunta 1.1, 90% dos questionados pertencem ao sexo feminino e apenas 4% ao sexo masculino. Sendo a grande maioria da população analisada do sexo feminino, os resultados poderão estar relacionados com preferências ou visões femininas, sendo esta uma limitação desta vertente dos questionários.

Tabela 31. Caracterização por idades (pergunta 1.2)

Idade	Número	Percentagem
Entre 20 e 25 anos	3	7,5 %
Entre 26 e 30 anos	8	20 %
Entre 31 e 35 anos	6	15 %
Entre 36 e 40 anos	0	0 %
Mais de 41 anos	23	57,5 %
Não respondeu	0	0 %
Total	40	

A pergunta 1.2 permite ter uma perspetiva sobre as idades dos educadores questionados. Mais de metade destes (57,5%) ultrapassa os 41 anos de idade, destacando-se consideravelmente, das restantes faixas etárias. Este dado faz supor que, apesar de qualquer outro fator negativo que esta geração de educadores possa apresentar, há uma forte experiência prática no ensino. No entanto, e apesar desta resposta por si só não dizer muito, quando associada às que se seguem, juntas fornecem dados interessantes no que diz respeito a essa experiência de ensino.

Tabela 32. Habilitações Académicas (pergunta 1.3)

Habilitações Académicas	Número	Percentagem
Antigo Magistério Primário	22	55%
CEFOPE/CIFOP	0	0%
Escola Superior de Educação (SÃO)	14	35%
Outra Instituição	4	10%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Relativamente à pergunta 1.3, a maioria dos educadores (55%) têm como habilitações académicas o antigo curso de educadores do Magistério Primário. Este resultado está de acordo com os dados anteriormente observados, dado que há 20 anos era essencialmente através do Magistério Primário que se formavam educadores do 1º Ciclo. De seguida a SÃO, Escola Superior de Educação, formou 35% dos educadores questionados. Outros obtiveram ainda habilitações académicas noutras instituições, Instituto Piaget e a UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e outros dois questionados adquiriram formação profissional posterior ao Magistério Primário. Um deles mencionou uma Licenciatura no Instituto Piaget, outro, uma Formação Complementar em Educação Física.

Tabela 33. Situação Profissional (pergunta 1.4)

Situação Profissional	Número	Percentagem
Quadro Escola	23	57,5%
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	13	32,5%
Contratado	3	7,5%
Outra situação	0	0%
Não respondeu	1	1,5%
Total	40	

Quanto à situação profissional, vínculo para com a escola onde lecionam, verifica-se que 57,5% dos educadores pertencem ao Quadro de Escola, 32,5% no Quadro Distrital e uma pequena minoria é apenas educador contratado. Não sendo um dado muito significativo, aliado aos dois anteriores, mostra que pelo menos na sua maioria os são educadores se têm mantido há vários anos na mesma escola. Este dado, sim, é importante na medida em que um educador do 1º ciclo deve acompanhar uma mesma turma do 1º ao 4º ano. Dando assim seguimento aos projetos definidos para a mesma e beneficiando de uma relação mais próxima e proveitosa com cada aluno.

Tabela 34. Tempo de Serviço como Educador (pergunta 1.5)

Tempo de serviço como educador	Número	Percentagem
Menos de 1 ano	1	2,5%
1 a 6 anos	6	15%
7 a 12 anos	9	22,5%
13 a 20 anos	3	7,5%
Mais de 20 anos	21	52,5%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Fazendo uma análise à pergunta 1.5, é notória a grande diferença de percentagens dos educadores com mais de 20 anos de tempo de serviço (52,5%) e os restantes. Esta diferença está relacionada com as perguntas anteriores. O facto de esses educadores terem na sua maioria mais de 20 anos de tempo de serviço justifica que tenham conseguido aceder ao Quadro de Escola. Assim também alguns dos educadores com 13 a 20 anos de serviço (7,5%) e de 7 a 12 anos de serviço (22,5%), estarão colocados tanto no Quadro de Zona Pedagógica como no Quadro de Escola. Esta análise é aplicada essencialmente nesta lógica de tempo de serviço relacionado com os lugares abertos.

Tabela 35. Caracterização etária dos grupos de alunos (pergunta 1.7)

Caracterização etária dos grupos de alunos	Número	Percentagem
5 a 7 anos	16	40%
7 a 9 anos	12	30%
9 a 11 anos	10	25%
Não respondeu	2	5%
Total	40	

Nota: Todos os educadores questionados lecionavam apenas uma turma à exceção de 3, que lecionavam 2 faixas etárias de alunos em simultâneo: 5 a 7 anos e 9 a 11 anos.

Relativamente aos grupos etários de alunos dos educadores questionados, 40% dos educadores trabalha com alunos da faixa etária dos 5 aos 7 anos de idade, 30% trabalha com a faixa dos 7 aos 9 anos, (25%) pelos educadores que trabalham com alunos da faixa etária dos 9 a 11 anos.

A acrescentar à informação sobre a idade dos alunos, também o ano letivo no qual estes se encontravam foi especificado (dados não apresentados). Pelas respostas dadas, constatou-se que a distribuição dos educadores questionados pelos 4 anos de escolaridade do 1º Ciclo foi aleatória e homogénea o que aumenta a validade deste estudo. Este facto não era de admirar na medida que se tentou que os educadores questionados fossem, em cada escola, do 1º ao 4º ano para assim termos dados mais equilibrados.

V.3.2 Formação dos questionados

Tabela 36. Formação específica em ExP (pergunta 2.1)

Formação específica em ExP	Número	Percentagem
Sim	10	25%
Não	30	75%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Como se pode verificar pelo quadro anterior, 75% dos questionados responderam não ter recebido qualquer formação específica em ExP. Dos 25% que receberam formação profissional em ExP, que pertencessem à classe dos educadores formados mais recentemente pela ESE ou outra instituição, alguns tiveram a sua formação pelo Magistério Primário. Isso justifica-se pois no Magistério apesar de não existir qualquer disciplina estritamente direcionada para a ExP, os educadores tiveram a disciplina de desenho nas quais abordavam algumas técnicas, nomeadamente, de desenho de observação e que nada se relacionavam com as competências essenciais à criança que hoje tem como alunos. No entanto, e por si só, a falta de formação inicial não seria um obstáculo ao bom desempenho de um educador caso este se mantivesse atualizado através de outras formas de aprendizagem.

Tabela 37. Influência das modalidades de formação em ExP (pergunta 2.2 / quadro 1)

Tipos de formação	Muito influente		Influente		Pouco influente		Nada influente		Não resp.		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Formação Inicial	4	40%	5	50%	1	10%	0	0%	0	0%	10
Seminários / Conferências	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	0	0%	4
Ações de Formação	1	50%	1	50%	0	0%	0	0%	0	0%	2
DESE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outras formações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Pela análise da tabela anterior, apenas preenchido pelos educadores com formação profissional específica em ExP (os mesmos da pergunta anterior), pôde perceber-se que tendo tido formação especializada, esta foi decisiva para estes educadores. Há ainda que referir que apenas quatro educadores frequentaram Seminários/Conferências e Ações de Formação.

Os dados apresentados são preocupantes pois mostram que além da maioria dos educadores ter mais de quarenta e um anos, mais de vinte anos de serviço docente e não terem tido formação inicial também nunca fizeram qualquer ação complementar que os habilitasse a lecionar numa área de tal importância como esta. Chama-se atenção ao art.º 18º do capítulo IV do Decreto-Lei nº 6/2001 (anexo 6: *DL.6_2001_art.18_formacao professores*) sobre a formação dos educadores onde esta definido que a “*organização de ações de formação especializada de educadores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa*”. Ora isto levanta uma questão importante. Estes educadores nunca tiveram qualquer Ação de Formação, Conferência ou Seminário à sua disposição, ou não as quiseram frequentar?

Tabela 38. Livros influentes na formação pessoal ao nível da ExP (pergunta 2.3)

Livros influentes na formação pessoal em ExP	Número	Percentagem
Sim	5	12,5%
Não	23	57,5%
Não respondeu	12	30%
Total	40	

Independentemente da formação especializada em ExP, ou não, pretendeu-se também saber se os educadores procuram informação/formação adicional na área da ExP em publicações escolares ou não. Embora sejam poucos os educadores, que se referem ao uso de livros como material de apoio (12,5%), destes, a maioria afirma não se lembrar do título destes. Poucos detalham que são manuais de carácter prático ou a respetiva editora.

A pergunta que se coloca, até ao momento, é: com que base orientam estes educadores as suas aulas de ExP?

V.3.3 A ExP e outras áreas curriculares

Tabela 39. A importância das áreas do plano curricular (pergunta 3.1 / quadro 3)

Áreas curriculares	Muito imp.		Imp.		Pouco imp.		Nada imp.		Não resp.		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
I.Língua Portuguesa	38	95%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	40
II.Matemática	38	95%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%	40
III.Estudo do Meio	14	35%	23	57,5%	0	0%	0	0%	3	7,5%	40
IV.Expressão e Educação Físico-Motora, Dramática, Musical e Plástica	7	17,5%	31	77,5%	2	5%	0	0%	0	0%	40
V.Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica	1	2,5%	33	82,5%	5	12,5%	0	0%	1	2,5%	40

Do quadro apresentado salienta-se a importância atribuída à Língua Portuguesa e à Matemática, considerados por 95% dos educadores como “Muito Importante”.

Relativamente ao Estudo do Meio e às Expressões, a análise dos dados difere conforme o critério de avaliação. Se considerarmos apenas a apreciação “Muito Importante”, o Estudo do meio supera as Expressões em termos de impacto no plano curricular do 1º ciclo. Das áreas curriculares disciplinares, o grupo de Expressões é desvalorizado relativamente aos restantes. Aliás, 5% dos questionados afirmaram as áreas de expressões como “pouco importante”.

No entanto, se for realizada uma avaliação mais global dos resultados somando os dois parâmetros “Muito Importante” e “Importante”, Estudo do Meio e Expressões passam a ter valores equivalentes no plano curricular. De menor importância que as expressões e estudo do meio só mesmo as áreas curriculares não disciplinares.

Na pergunta 3.2 é ainda pedido aos questionados que atribuam relevância relativa a uma das expressões indicadas no ponto IV do quadro anterior. As respostas foram variadas. Muitos questionados não valorizaram uma expressão em detrimento das outras: “*Acho que todas elas são importantes devendo ser mais exploradas as áreas de Expressão Plástica e Dramática que são ainda um pouco desvalorizadas*”, “*Todas são importantes para a formação da criança devendo ser dadas a todas as crianças*”, “*Não considero que uma seja mais importante do que outra, pois todas elas completam a criança num ser próprio*”; enquanto apenas um educador afirma “*Considero a Expressão Musical mais importante porque educa o ouvido e «aguça» a atenção. Logo a seguir acho que a expressão e Educação Física Motora é também bastante importante porque ajuda à coordenação de movimentos*”.

Todas estas respostas não são, porém, válidas pois estes educadores, como visto pela sua formação e atitude perante formações complementares, manuais ou outras publicações no âmbito da ExP, provavelmente não estão sensibilizados para as mais-valias que esta disciplina poderia dar aos seus alunos.

Tabela 40. Frequência de utilização da ExP, na situação de interação com outras áreas do curriculum (pergunta 3.3 / quadro 4)

Frequência de utilização da ExP em interação com:	Muito frequente		Frequente		Pouco frequente		Nada frequente		Não resp.		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
I.Língua Portuguesa	17	42,5%	23	57,5%	0	0%	0	0%	0	0%	40
II.Matemática	15	37,5%	15	37,5%	8	20%	1	2,5%	1	2,5%	40
III.Estudo do Meio	13	32,5%	18	45%	9	22,5%	0	0%	0	0%	40
IV.Expressão Dramática	5	12,5%	16	40%	12	30%	2	5%	5	12,5%	40
V.Expressão físico-motora	0	0%	9	22,5%	13	32,5%	14	35%	4	10%	40
VI.Expressão musical	2	5%	16	40%	9	22,5%	11	27,5%	2	5%	40

Na análise da interação da ExP com outras áreas curriculares, os dados obtidos para todas as áreas nos campos “Muito Frequente” e “Frequente” somaram-se (tal como se realizou na análise ao quadro anterior referente á pergunta 3.1) já que a distribuição das respostas não se centrava numa única área de frequência.

Assim, a Língua Portuguesa é a que mais aplica ExP como ferramenta complementar nas suas propostas de trabalho (100%). Esta interação da ExP com a Língua Portuguesa permite enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar de forma exemplar pela representação de textos e composições, tal como destaca o Programa de Ensino Básico – 1º ciclo. Seguem-se o Estudo do Meio (77,5%) e a Matemática (75,5%), estatisticamente próximos, Expressão Dramática (52,5%) e Expressão Musical (45%), e, em último, a Expressão Físico-Motora (22,5%).

Todos estes dados levam à formulação de uma hipótese: muito provavelmente, na conceção destes educadores, a interação da ExP com estas áreas resume-se à ilustração e coloração de modelos já predefinidos. Estas atividades são também importantes, no âmbito da ExP mas, no entanto, revelam uma visão extremamente simplista desta área.

Como expõe Lowenfeld (1977: 23), na sua obra *a criança e a sua arte*, os cadernos ou modelos/fotocópias para colorir são extremamente fáceis de adquirir mas são igualmente muito negativas para a criança. Isto pois, como o mesmo explica, a criança ficará com a perceção que esta será a forma mais “bonita” e ideal e que nunca conseguirá desenhar uma tão bem, por si só. “A experimentação e a pesquisa têm provado que mais da metade das crianças, expostas aos cadernos de colorir, perdeu a sua criatividade e sua autonomia de

expressão tornaram-se rígidas e dependentes de modelos”. Os modelos, vulgarizados por imensos educadores, para colorir/copiar não dão qualquer espaço para a livre expressão e criatividade. Pelo contrário tornam-se num, como o nome indica, um modelo que as crianças tentarão sempre seguir imitando de uma forma mecanizada e com medo de transpor os seus limites delineados. Assim, e depois de várias vezes aplicados em sala de aula, estes induzem dependência pelas crianças que dificilmente conseguem “desprenderem-se” para atividades livres.

Tabela 41. Existem na escola atividades extracurriculares (pergunta 3.4)

Ateliers ou atividades extracurriculares na escola	Número	Percentagem
Sim	23	57,5%
Não	6	15%
Não respondeu	11	27,5%
Total	40	

No que diz respeito à existência de atividades extracurriculares disponíveis nas escolas, os questionados que responderam afirmativamente (57,5%) referiram atividades como as Artes Plásticas, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Inglês.

Na realidade, a partir deste ano letivo 2006/2007 todas as escolas passaram a ter AEC inseridas no projeto *Escola a Tempo Inteiro*. O que se pode então inferir, destes dados, e das informações oficiais obtidas junto do Pelouro da Educação da CMSMF, é que ou alguns questionados foram levados a pensar que esta questão apenas dizia respeito a atividades extracurriculares na área da ExP. Contudo, e ao contrário das restantes, funciona apenas para o 1º e 2º ano (ver AEC no capítulo I e, educadores na fase II do capítulo IV).

Uma vez mais nota-se desinteresse dos educadores em se informarem sobre as questões envolvidas a esta disciplina anulando se assim a eventualidade de colaboração/interação com o projeto mencionado. Da mesma forma, ao projeto *Escola a Tempo Inteiro* aponta-se desde já uma grave falha na continuidade do *Atelier de Artes Plásticas* no 3º e 4º ano. Este *atelier* destina-se apenas ao 1º e 2º ano.

V.3.4 Função da ExP

Tabela 42. Importância da ExP (pergunta 4.1 / quadro 5)

Funções ExP	1		2		3		4		5		6		7		Não resp	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estratégia de Ensino	2	5,7%	3	8,6%	6	17,1%	5	14,3%	7	20%	11	31,4%	1	2,9%	0	0%
Autoconfiança	2	5,7%	6	17,1%	4	11,4%	13	37,1%	5	14,3%	5	14,3%	0	0%	0	0%
Partilha e reforço de emoções, sentimentos e pensamentos	4	11,4%	7	20%	5	14,3%	3	8,6%	8	22,9%	8	22,9%	0	0%	0	0%
Comunicação verbal e não verbal	1	2,9%	4	11,4%	14	40%	6	17,1%	7	20%	3	8,6%	0	0%	0	0%
Imaginação e Criatividade	13	37,1%	7	20%	3	8,6%	4	11,4%	5	14,3%	1	2,9%	2	5,7%	0	0%
Sentidos e destreza manual	9	25,7%	8	22,9%	4	11,4%	4	11,4%	3	8,6%	7	20%	0	0%	0	0%
Outros	3	8,6%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	32	91,4%	0	0%

Notas: Na gradação, de 1 a 7, 1 é considerado o valor de maior importância e 7 de menor importância; No apuramento dos dados a esta pergunta, foram anuladas as respostas correspondentes a 5 questionários. Este procedimento justificou-se pela má aplicação da gradação desejada pelos questionados, muito embora o questionário tenha sido previamente validado.

Para fazer a análise do quadro anterior, somaram-se os valores relativos aos três primeiros graus de importância (1, 2 e 3). Desta forma, a “Imaginação e Criatividade” é considerada como a competência mais desenvolvida na prática de ExP (65,7%), seguida pelos “Sentidos e Destreza Manual” (60%) e “Comunicação Verbal e Não-verbal” (54,3%).

Analisando apenas o 1º grau de importância, os resultados pouco se alteram. É dada maior relevância ao item “Imaginação e Criatividade” (37,1%), seguida novamente pelos “Sentidos e Destreza Manual” (25,7%) e, finalmente, “Partilha e reforço de Emoções e Sentimentos e Pensamentos” (11,4%).

Refira-se neste ponto que, em comparação com a valorização no questionário dos alunos, os educadores dão pouca relevância ao item “Partilha e reforço de emoções, sentimentos e pensamentos”. Este é um dado que sem dúvida remete uma vez mais para necessidade de formação e informação por dos educadores nesta área. Esta

função da ExP é sem dúvida a principal orientação quanto à atividade artística na infância. Nesse sentido, e não tendo os alunos referência qualquer sobre o assunto apontam-na intuitivamente como a competência mais importante adquirida na ExP.

V.3.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMA DE EXP E EV

Tabela 43. Conhecimento do programa de ExP do 1º Ciclo (pergunta 5.1)

Conhecimento do Programa de ExP	Número	Porcentagem
Pouco	5	12,5%
Suficiente	30	75%
Bem	5	12,5%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Nesta pergunta era pedido aos educadores que autoavaliassem o seu conhecimento do programa de ExP. Assim, pôde constatar-se que na sua maioria (75%), os educadores declaram ter suficiente conhecimento do Programa de ExP. Verifica ainda que a restante metade dos educadores se divide igualmente entre os que não conhecem e os que conhecem bem. Havendo assim, igual percentagem de educadores confiantes para trabalhar ExP e não confiantes por desconhecimento do programa. Aliado a este desconhecimento do programa, se tiver em consideração a falta de formação para o perceber ou tentar aplicar, a situação da ExP no primeiro ciclo fica de facto em cheque.

Tabela 44. Abordagem de todos os parâmetros do Programa (pergunta 5.2)

Abordagem de todos os parâmetros do programa	Número	Porcentagem
Sim	20	50%
Não	20	50%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Curiosamente, e relativamente à abordagem total do Programa, os questionados dividem-se equitativamente. Também esta visão do panorama escolar é inquietante. Estes resultados juntamente com os anteriores fazem ponderar se efetivamente não serão ainda mais os educadores que, além de não terem tido formação e não a procurarem, não aplicam ExP no contexto didático.

Assim deste resultado surge uma incoerência: Como se pode conhecer o Programa, saber da obrigatoriedade que o mesmo tem implícito e mesmo assim, metade dos questionados, assumirem que não o aplicam?

Tabela 45. Adequação do Programa (pergunta 5.3)

Adequação do Programa	Número	Porcentagem
Sim	31	77,5%
Não	4	10%
Não respondeu	5	12%
Total	40	

Nesta questão era solicitado aos questionados que especificassem o seu ponto de vista relativamente à adequação do programa de ExP para o 1º Ciclo. Ainda no contexto desta pergunta, era pedido aos questionados que considerassem a não adequação do programa a justificação para tal opinião.

A maioria dos educadores (77,5%) é da opinião que este está adequado. Dos que consideraram o programa inadequado, as referências à falta de tempo e/ou extensão do programa desta disciplina ou outras disciplinas impossibilitando a prática corrente destas atividades são várias: “*Falta de tempo, motivação e formação*”, “*O programa das áreas nucleares é deveras extenso, havendo pouco tempo para o cumprimento do programa de expressão plástica.*”, “*No tempo lectivo sobra muito pouco tempo para a área das Expressões que*

deveriam ser dadas em tempo próprio e com um educador capacitado para tal”. Pelo menos aqui já poder-se-iam ter algumas possíveis justificações para a pergunta acerca da não abordagem total do Programa.

Era dada liberdade para sugerir melhorias na aplicação/prática de ExP. Neste campo, não só os questionados que não sentiam o programa de ExP adequado mas também os que o consideravam adequado deixaram as suas propostas. Estas focam-se, tal como já abordado na questão anterior por alguns educadores, na formação especializada de docentes. Também a disponibilidade de tempo, espaço e recursos são apontadas como melhorias a cuidar: *“Formação de educadores”, “Educador profissionalizado/vocacionado para esta área com horário próprio”, “Propunha mais tempo dedicado à Expressão Plástica”, “Existência de uma sala equipada com diversos materiais existentes”*.

Assim ao relacionar as questões anteriores, uma grande fração dos educadores conhece o programa, considera-o adequado mas não aborda os parâmetros que conhece. Tendo em atenção as diversas referências anteriores arrisca-se dizer que a falta de formação, a falta de tempo e a sensibilidade para a importância da ExP estarão na raiz da pouca prática desta disciplina. O incumprimento do programa dever-se-á assim quer à escassez de tempo quer à primazia dada pelos educadores a áreas como a Língua Portuguesa, a Matemática ou mesmo o Estudo do Meio.

Tabela 46. Conhecimento do programa de EV do 2º ciclo (pergunta 5.4)

Conhecimento do programa de EV do 2º ciclo	Número	Percentagem
Sim	2	5%
Não	36	90%
Não respondeu	2	5%
Total	40	

Com vista à perceção da preparação e continuidade dada às áreas artísticas ao longo do percurso escolar, é pedido aos questionados que declarem quanto ao seu conhecimento/desconhecimento do programa de EV do 2º ciclo. Esta pergunta justifica-se também pelo facto de, nos questionários realizados aos alunos, se ter verificado que enquanto apenas 21,3% dos alunos não gostou de ExP no 1º ciclo, já 32,4% dos alunos não gostou de EV no 2º ciclo (ver Tabela 25. Se tem EV gosta da disciplina (pergunta 2.1.1)). Ora, se esta última pretende ser a continuação da anterior, quais as razões desta desmotivação no avanço de apenas um ciclo (correspondente a 2 anos letivos)? Assim, pôde apurar-se que, na sua quase totalidade, 90% dos educadores não conheciam o programa de EV. Apenas 2 questionados se interessaram em conhecer o programa, eventualmente com o intuito de dar seguimento às atividades praticadas no 1º ciclo, estabelecendo a ligação com o 2º ciclo.

Tabela 47. Desmotivação e falta de escolha de EV no 3º Ciclo (pergunta 5.5)

Desmotivação e falta de escolha de EV do 3º ciclo	Número	Percentagem
Sim	6	15%
Não	2	5%
Não respondeu	32	80%
Total	40	

Tendo em conta os resultados dos questionários aos alunos (75% não têm EV no 9º ano), pediu-se aos educadores que dessem a sua opinião para as possíveis causas desta situação. Os questionados destacaram, entre outros, o fraco incentivo dado à prática de atividades de cariz artístico/plástico desde cedo com pressões familiares e culturais pela preferência de outras áreas. *“Talvez não lhes ter sido despertado desde cedo a imaginação, criatividade e sensibilidade por esta disciplina”, “(...) não lhes foram proporcionados momentos e atividades de expressão plástica desde cedo, de forma a despertar a sensibilidade, imaginação e criatividade desses alunos. Esta área deve ser explorada desde muito cedo, até porque as crianças se expressam com maior facilidade (...)”, “Falta de «jeito» da parte de alguns alunos e pouco motivados para essa área, uma vez que os pais lhes inculcem que as outras áreas são mais importantes”, “Pressão dos pais pelas escolhas de outras áreas académicas mais valorizadas socialmente”, “Porque a sociedade desvaloriza o trabalho manual/criativo e ainda são demasiados valorizados os cursos tradicionais (Direito, Medicina, Gestão, etc.) e por não haver saídas*

profissionais bem como o país sofrer ainda de um déficit de cultura artística". A resposta a esta pergunta sem dúvida levanta muitas dúvidas relativamente à forma como esta área disciplinar é avaliada. Esta visão da ExP e de áreas artísticas afins observa-se até nos próprios educadores. Muitos assumem falta de preparação das aulas e lacunas no modo de implementação destas atividades pelos próprios, colegas e pela sociedade em geral.

V.3.6 PRÁTICA DE EXP

Tabela 48. Regularidade da prática de ExP (pergunta 6.1)

Regularidade da prática de ExP	Número	Porcentagem
Diariamente	3	7,5%
Semanalmente	34	85%
Quinzenalmente	2	5%
Mensalmente	0	0%
Não respondeu	1	2,5%
Total	40	

Relativamente à regularidade da prática da ExP, verifica-se que a maioria dos questionados a promove semanalmente (85%). Por conseguinte, no contexto desta pergunta, foi pedido aos que assinalaram "semanalmente" que definissem quantas vezes o faziam. As respostas mostraram que destes 34 educadores, mais de metade (28 educadores) o faziam uma ou duas vezes por semana. Os restantes 6 praticam-no de duas a quatro vezes por semana.

Tabela 49. Tempo dedicado a cada sessão (pergunta 6.2)

Tempo dedicado a cada sessão de ExP	Número	Porcentagem
Menos de 30 minutos	10	25%
Entre 30 e 60 minutos	27	67,5%
Mais de 60 minutos	2	5%
Não respondeu	1	2,5%
Total	40	

Esta pergunta, relacionada com a pergunta anterior, visa saber como é gerido o tempo de cada sessão de ExP. 67,5% dos educadores apontam ocupar entre 30 a 60 minutos por sessão, 25% dedica menos de 30 minutos e apenas 5% emprega mais de 60 minutos em cada sessão de ExP.

Destes resultados conclui-se que, se a maioria dos educadores (85%) implementam semanalmente ExP, maioritariamente num ou dois períodos de 30 a 60 minutos realmente nunca poderão ter tempo para dar cumprimento ao programa. Os restantes 25% assumem ainda dedicar escassos períodos de 30 minutos para a prática de ExP.

Neste contexto, existem diversas atividades que nunca poderão ser realizadas bem como o tempo para a criança ter a possibilidade de se libertar é nulo. Pergunta-se então como pode um educador propor uma atividade de pintura em 60 minutos, ou melhor ainda, em 30 minutos?

Tabela 50. Atividades de ExP realizadas em ocasiões especiais (pergunta 6.3)

Ocasões especiais em que se aplicam atividades de ExP	Nº	%
Natal	38	95%
Carnaval	35	87,5%
Dia do pai e da mãe	38	95%
Páscoa	38	95%
Fogaceiras	33	82,5%
Final de Ano	34	85%
Não respondeu	0	0%

Nesta pergunta, foi pedido aos questionados que assinalassem as ocasiões especiais em que se realizam atividades de ExP, independentemente de as praticarem com frequência.

Neste âmbito, comprovou-se que realmente a ExP, quando aplicada, é na maioria das vezes utilizada apenas em situações festivas e pontuais. Acrescentam-se a estas circunstâncias especiais, a ilustração como apoio às tradicionais áreas nucleares do currículo escolar.

Como querem os educadores estimular a “Imaginação e Criatividade”, competência mais elegidas pelos mesmos, quando nenhuma das atividades propostas é de cariz livre?

Tabela 51. Frequência de intervenção nos trabalhos dos alunos (pergunta 6.1)

Intervenção nos trabalhos dos alunos	Número	Porcentagem
Nenhuma	1	2,5%
Pouca	5	12,5%
Regular	26	65%
Muita frequência	8	20%
Não respondeu	0	0%
Total	40	

Nesta questão, os dados obtidos mais uma vez confirmam o previsto, 65% dos educadores intervêm regularmente nos trabalhos dos alunos e 20% fazem-no com muita frequência.

Associada à questão anterior, é questionada a razão de tal intervenção. Dos motivos apresentados destacam-se, por um lado a ajuda e motivação para o desempenho motivado, adequado e criativo das tarefas propostas, tendo em conta as dificuldades reais adjacente à faixa etária dos alunos em questão: *“Como são crianças de 6/7 anos intervenho de forma a ajudar ou apoiar nas construções, colagens mais difíceis, misturas de tinta, preparação do material”, “Alertar para certos pormenores ou corrigir algumas deficiências”, “Orientação e Motivação”, “Em relação à organização, asseio, cores, materiais (...) mas sempre respeitando a vontade do aluno”, “Tentar melhorar as técnicas”, “Ensinar novas técnicas e melhorar aquelas que já adquiriram”, “Dado ser uma turma do 3º ano, numa faixa etária de certa forma mais autónoma, a intervenção é sobretudo de orientação nos trabalhos mais elaborados”, “Tentando que os alunos expliquem o que realizaram”, “Não entenderam o que foi pedido ou não respeitaram o que foi pedido”. Por outro lado, uma intervenção bastante motivada pelo pensamento, raciocínio e critério estético dos educadores é frequentemente efetuada: “Falta de habilidade por parte dos alunos e rigor.”, “Falta de habilidade, alguma falta de motricidade fina e muita falta de rigor na execução”, “Enquadramento do desenho no espaço, impedir traços vincados que marcam o papel, orientar e chamar atenção para que o objectivo pretendido seja conseguido repetindo e apagando traços até ser atingido o que se pretende”, “Ocupação adequada do espaço que está a trabalhar (sentido estético e habituar o aluno a posicionar-se bem)”, “Figuras mal desenhadas (em que lhes faltam membros, etc.), na pintura, no preenchimento de desenhos pela folha toda”.*

Esta foi, sem dúvida uma pergunta essencial no questionário, retirar informação sobre o papel real dos educadores no desempenho, gosto e motivação para a ExP. De todas as conclusões evidencia-se o facto de, além de os alunos terem pouco espaço à prática de ExP no 1º ciclo, quando o fazem raramente é de forma liberta. Como se pode constatar alguns educadores questionados, eventualmente por falta de formação ou não só, continuam a condicionar os trabalhos dos alunos segundo as suas concepções estéticas. Isto será sem dúvida um problema na medida em que todos os documentos/estudos credíveis e atuais, na área do desenvolvimento da criança, referem o oposto do que a maioria destes educadores fazem. Refira-se por exemplo Lowenfeld que, relativamente, à utilização de modelos e intervenção do educador no trabalho da criança, diz que a sua utilização além de não permitir diferenciar a expressão individual de cada criança criará dependência. Assim a criança ficará completamente dependente dos modelos e/ou intervenção do educador não tendo sequer consciência do prejuízo que lhe causará. Ambos procedimentos são ainda, sem dúvida, dos mais utilizados na escola e muito errados. Estes fazem perder a confiança da criança já que limitam a descarga emocional da criança e, por conseguinte, o futuro equilíbrio emocional do indivíduo.

Tabela 52. Importância das atividades de ExP (pergunta 6.5 / quadro 6)

Atividades	Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante		Não respondeu		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Desenho	21	52,5%	14	35%	0	0%	0	0%	5	12,5%	40
Desenho de livre expressão	26	65%	9	22,5%	3	7,5%	1	2,5%	1	2,5%	40
Desenho através de cópias de outros modelos	10	25%	20	50%	7	17,5%	0	0%	3	7,5%	40
Desenho em suportes diferenciados	6	15%	20	50%	11	27,5%	0	0%	3	7,5%	40
Desenho com materiais diferenciados	11	27,5%	19	47,5%	7	17,5%	0	0%	3	7,5%	40
Registos gráficos de observação da natureza	8	20%	12	30%	18	45%	1	2,5%	1	2,5%	40
Pintura	25	62,5%	12	30%	0	0%	0	0%	3	7,5%	40
Pintura livre	20	50%	13	32,5%	6	15%	0	0%	1	2,5%	40
Pintura com as mãos	11	27,5%	14	35%	12	30%	0	0%	3	7,5%	40
Exercícios de mistura de cores	18	45%	18	45%	1	2,5%	0	0%	3	7,5%	40
Pintura com diferentes materiais simultaneamente	6	15%	21	52,5%	10	25%	0	0%	3	7,5%	40
Pintura em grupo	8	20%	17	42,5%	13	32,5%	0	0%	2	5%	40
Modelagem e escultura	9	22,5%	21	52,5%	6	15%	1	2,5%	3	7,5%	40
Uso de pasta de papel	4	10%	17	42,5%	14	35%	2	5%	3	7,5%	40
Uso de massa de cores	11	27,5%	19	47,5%	7	17,5%	0	0%	3	7,5%	40
Modelação com as mãos	20	50%	11	27,5%	6	15%	0	0%	3	7,5%	40
Modelação com instrumentos	4	10%	20	50%	13	32,5%	0	0%	3	7,5%	40
Recorte	31	77,5%	7	17,5%	1	2,5%	0	0%	1	2,5%	40
Colagem	31	77,5%	6	15%	1	2,5%	0	0%	2	5%	40
Dobragem	24	60%	7	17,5%	8	20%	0	0%	1	2,5%	40
Tecelagem e costura	2	5%	8	20%	15	37,5%	12	30%	3	7,5%	40
Fotografia	2	5%	7	17,5%	15	37,5%	13	32,5%	3	7,5%	40
Cartazes	13	32,5%	14	35%	3	7,5%	9	22,5%	1	2,5%	40
Análise de obras de cultura artística	2	5%	8	20%	11	27,5%	14	35%	5	12,5%	40
Exposições orais sobre os trabalhos	12	30%	16	40%	3	7,5%	8	20%	1	2,5%	40
Visitas de estudo e exposições	12	30%	12	30%	6	15%	9	22,5%	1	2,5%	40

Antes de mais, mencione-se que, para realizar a análise do quadro anterior, se somaram os valores relativos aos dois graus de maior importância “Muito Importante” e “Importante”. Das atividades de ExP mencionadas no programa do 1º ciclo do Ensino Básico, os educadores, tendo apenas em conta as percentagens relativas superiores a 75%, assinalaram o “Recorte” (95%), seguido pela “Pintura” e “Colagens” (ambas com 92,5%), “Exercícios de mistura de cores” (90%), “Desenho” e “Desenho de livre expressão” (ambas com 87,5%), “Pintura livre” (82,5%), “Modelação com as mãos” e “Dobragem” (ambas com 77,5%), e por fim com a mesma pontuação (75%), “Desenhos através de cópias de outros modelos”, “Desenhos com materiais diferenciados”, “Modelagem e escultura” e “Uso de massa de cores”, como as atividades mais importantes.

Já tomando em conta apenas o grau “Muito Importante” as prioridades alteram-se um pouco. Embora as atividades escolhidas como mais importantes sejam praticamente as mesmas, o seu grau de importância no meio dos educadores difere. Maior relevância é dada ao “Recorte” e “Colagem” (77,5%), seguido por “Desenho de livre expressão” (65%) e, finalmente, “Pintura” (62,5%).

As duas atividades definidas pelos educadores como mais importantes, “Recorte” e “Colagem”, são áreas nas quais todo e qualquer educador se sente, regra geral, a vontade. Por outro lado estas preferências vão totalmente contra, como se pode ver na análise da mesma tabela presente no questionário aos alunos, às destes últimos que em caso algum elegem as atividades anteriores como focos de interesse. É importante referir que esta pergunta era exatamente igual em ambos os questionários. Segue-se mais uma incoerência entre respostas de alunos e educadores, o item “Desenho de livre expressão”. Uma vez que os educadores assinalaram anteriormente uma incompleta abordagem dos parâmetros do programa, curtos tempos das sessões de ExP, atividades habituais nas ocasiões especiais e bastante contextualizadas, assim como intervenções constantes nos trabalhos dos alunos, como poderão estes promover “Desenho de livre expressão”? Assim questiona-se ainda, de acordo o raciocínio apresentado, como podem os educadores valorizar a “Imaginação e criatividade” como a principal competência a adquirir, desenvolver e cultivar em ExP, se não lhe dão espaço nem promovem um ambiente propício à expressividade? Torna-se assim pouco clara a relação entre o possível e real desempenho dos educadores e aquilo que declararam nos questionários.

Comparando as sete preferências de alunos e educadores no que diz respeito às atividades de ExP (para o qual foi uma vez mais calculada a percentagem relativa aos dois graus de maior importância), os resultados são novamente dispares. Enquanto alunos têm elevada preferência pelas “Visitas de estudo e exposições” (78,6%), os educadores desvalorizam-na de tal modo que esta não consta nas sete primeiras. Para os educadores, o “Recorte” (95%) seguido da “Colagem” e “Pintura” (ambas com 92, 5%) e os “Exercícios de mistura de cores” (90%) tomam a primazia das atividades de ExP. Mais uma vez, esta escolha dos educadores não coincide em nada com a dos alunos. Para estes últimos, todas as atividades descritas pelos educadores ficam fora da lista dos “7 mais”. Para os alunos, os primeiros lugares, e excluindo a predileta “Visitas de estudo e exposições”, são ocupados por “Fotografia” (75,7%), “Desenho de livre expressão” (75%), “Desenho” (71,3%), “Desenho em suportes diferenciados” (67,7%) e, em último, “Pintura” e “Pintura Livre” (ambas com 25,7%).

Tabela 53. Problemas que impedem a utilização da ExP com frequência desejada (pergunta 6.6)

Problemas	Grande problema		Um problema		Problema menor		Não é problema		Não responde		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Falta de tempo	23	57,5%	10	25%	4	10%	0	0%	3	7,5%	40
Falta de espaços	11	27,5%	13	32,5%	9	22,5%	4	10%	3	7,5%	40
Falta de materiais	18	43,9%	10	24,4%	7	17,1%	3	7,3%	3	7,3%	40
Falta de formação na área	7	17,5%	18	45%	10	25%	2	5%	3	7,5%	40
Ausência de apoios técnicos	15	37,5%	9	22,5%	10	25%	4	10%	2	5%	40

Dos problemas que podem impedir uma maior prática da ExP, os educadores destacam como “Grande Problema” a “Falta de tempo” (57,5%). Mesmo juntando, como anteriormente os dois graus “Grande problema” e “Um problema”, a “Falta de tempo” é novamente apontada como problemática. Seguem-se a “Falta de materiais” e “Falta de formação na área”, ambas muito próximas. Aliadas à falta de tempo e recursos, o “controle sistemático” exercido por alguns educadores na prática de ExP, as soluções aparentemente pré-estabelecidas e impostas pelos mesmos para as atividades festivas parecem ser de facto as melhores ocasiões para desempenho de algumas atividades que se dizem “Expressões”.

Estes resultados relativos à desmotivação e restantes falhas no ensino da ExP, no entender dos educadores questionados, justificam-se apenas devido a lacunas no sistema educativo, deixando transparecer uma crítica ao desempenho do Ministério da Educação no que diz respeito a programas, recurso e normas de orientação.

Tabela 54. Satisfação dos educadores na realização de atividades de ExP (pergunta 6.7)

Grau de satisfação nas atividades de ExP	Número	Percentagem
Muita satisfação	21	52,5%
Alguma satisfação	18	45%
Pouca satisfação	0	0%
Nenhuma satisfação	0	0%
Não responderam	1	2,5%
Total	40	

Apesar do que se torna visível nos resultados anteriores, um pouco mais de metade dos educadores afirma sentir “Muita satisfação” na realização de atividades de ExP.

Dos que se consideravam satisfeitos com esta prática, as justificações giram em torno não só da satisfação pessoal: “(...) adoro trabalhos manuais mais do que desenho e é uma área que me faz sentir bem, relaxada e onde me liberto”; do envolvimento das crianças e prazer que daí resulta: “É um trabalho motivador ao qual as crianças aderem com facilidade e que lhes permite desenvolver a imaginação e criatividade”, “gosto das actividades e vejo o envolvimento das crianças”, “Por ser um momento aprazível, de partilha, de imaginação, de criatividade, e por corresponder ao verdadeiro mundo, ao verdadeiro interior da criança”, “Os alunos sentem-se desinibidos e felizes”; mas também da ajuda que estas atividades prestam a outras áreas: “Por vezes, utilizando actividades de E.P. como estratégia de ensino faz com que os alunos compreendam melhor os conteúdos”, “são actividades enriquecedoras que permitem explorar livremente as aptidões da criança”. Os que apenas têm apenas

alguma satisfação na realização destas tarefas continuam a reafirmar a satisfação pessoal e das crianças: “*É uma área que sinto bem, que me relaxo e me faz sentir bem*”, “*Dependendo do teor da actividade, o grau de satisfação aumenta ou diminui. Sentimo-nos mais à vontade com algo, logo desfrutamos mais*”; mas afirmam também preferir outras áreas, para além dos já conhecidos motivos de falta de tempo e formação: “*Como já deve ter percebido dou privilégio às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, como tal estas dão-me mais satisfação do que a de Expressão Plástica*”, “*Gostaria de ter mais tempo para que os meus alunos se dedicassem um pouco mais às Expressões Plásticas*”.

Mais uma vez, os dados parecem um contrassenso na medida em que sendo esta área de tanto valor, e sentindo os educadores muita satisfação na sua realização, como e porquê os educadores não contornam as dificuldades anteriormente referidas?

Tabela 55. Adesão das crianças às atividades de ExP (pergunta 6.8)

Grau de adesão nas atividades de ExP	Número	Porcentagem
Aderem bastante	31	77,5%
Aderem	6	15%
Aderem pouco	2	5%
Não aderem	1	2,5%
Não responderam	0	0%
Total	40	

Tomando por base os dados do quadro anterior, destaca-se o item “Aderem bastante” (77,5%). Este vem fortalecer a ideia de que existe uma necessidade urgente de criar tempo, apoio material e formações obrigatórias que permitam a dinamização de atividades tão importantes e bem aceites, quer por educadores quer por alunos, como são as de ExP.

Quanto às justificações dadas para a grande adesão das crianças, é mencionado que “*Os alunos podem dar largas à sua imaginação, reutilizarem materiais inutilizados, aprender novas técnicas e construir qualquer coisa do seu agrado, transferindo sentimentos e emoções e conhecendo-se melhor*”. Apenas um educador cujos alunos aderem pouco se referiu à sua possível causa: “*As crianças acabam por se desmotivar porque sentem que o programa do 1º ciclo é extenso e não privilegia as expressões*”. O que no fundo, vai ao encontro de uma das razões já apontadas ao longo deste trabalho para a desmotivação dos alunos e estado do ensino no que respeita não só à ExP mas também a outras expressões, que é a desvalorização desta em detrimento das disciplinas de carácter racional.

V.3.7 COMENTÁRIOS ADICIONAIS

Nesta fase final do questionário, e a após obtenção do conjunto de dados descritos são solicitadas sugestões e opiniões sobre o tema da ExP. Aqui, tratando-se de uma pergunta em aberto fez-se uma leitura cuidada que resultou nas seguintes observações por parte dos questionados:

- A ExP no 1º Ciclo é ainda a nível institucional pouco valorizada e na prática dos educadores ainda menos. Para além disto, os programas, a alegada falta de tempo e materiais, e a pouca sensibilização nem sempre valorizam a ExP. A ExP, como meio de interdisciplinaridade e de contribuição para desenvolver as capacidades ou despertar dos sentimentos necessários, permite uma melhor integração do aluno, também com a finalidade de melhorar as aprendizagens e assim melhorar os resultados. Esta poderá ainda funcionar como motor de motivação e gosto pela escola;
- Deveria haver mais apoios técnico-pedagógicos, espaços adequados, materiais diversificados e mais formação contínua nesta área;
- A falta de tempo é o principal motivo para não trabalhar mais a disciplina;
- Deveriam ser criados espaços específicos para esta área, com tempos de 90 minutos para que a criatividade e a imaginação fluíssem equilibradamente. Desta forma promover-se-iam momentos de verdadeira partilha, potencializando-se qualidades artísticas, fomentando-se assim o gosto por esta área.

- É de igual modo importante que se criem possibilidades de acesso a esta área promovendo a disponibilização, por parte do Ministério, dos diferentes materiais previstos no Programa;
- No 1º Ciclo, o educador sente dificuldades em relação à prática da ExP porque, na maioria dos casos, não tem formação específica suficiente nesta área, e também pelo facto do Programa ser muito extenso e difícil de cumprir. Os alunos acabam por querer trabalhar nas outras áreas deixando para as atividades extracurriculares a ExP. Acreditam que na sala de aula devem fazer exercícios de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Neste caso um educador explica que os alunos preferem trabalhar nestas áreas porque estão motivados para isso e também porque acham que a ExP não é “trabalho”;
 - Uma vez que o lecionar das áreas curriculares é “a base da estrutura cognitiva dos alunos”, o espaço para se dedicarem às áreas de expressões torna-se reduzido. Logo, seria de melhor aproveitamento por parte dos alunos, se estas áreas fossem ministradas por técnicos específicos, com formação especializada em cada uma das diferentes áreas;
 - Atualmente, com o funcionamento das atividades extracurriculares, a constantemente referida falta de tempo é colmatada com as aulas de Artes Plásticas. Porém, a falta de verbas, ou materiais, persiste o que dificulta “fazer omeletas sem ovos”. Contudo, é importante não esquecer que, se pode levar a cabo projetos com materiais mais acessíveis, ou até materiais reciclados;
 - Era importante que no 1º Ciclo, houvesse mais tempo dedicado à ExP. Também da parte dos pais e encarregados de educação seria necessário um trabalho de motivação dos alunos “em casa”, dando a importância devida à disciplina como ferramenta de desenvolvimento da sensibilidade, emotividade, etc.;
 - Uma das inquiridas, licenciada em Educação Visual e Tecnológica, a lecionar no 1º ciclo menciona ainda *“Como tenho vindo a lecionar no 1º Ciclo, tenho contactado com outras experiências profissionais de outros colegas e chego a uma conclusão que não me agrada de todo, já desde a Universidade, a Expressão Plástica continua um pouco desvalorizada. Se o educador tiver tempo manda o aluno fazer um desenho, uma pintura, um recorte... A área de Expressão Plástica não é explorada como deveria. Há muitas actividades que ficam por fazer. No entanto, acredito que há educadores que as fazem e tem mais recursos, mais sensibilidade, mais vontade nesta área. Também sei que a área de E.P. é mais trabalhada nas alturas festivas até porque as datas o justificam. O que o ensino precisava era que essa área também fosse trabalhada nas áreas de Enriquecimento Curricular, igualmente como a Educação Física e Musical”*.

Com todos estes comentários adicionais constata-se o que já se tinha vindo a deduzir durante a análise dos questionários que antecedeu esta fase final. Existem várias opiniões, e muitas delas contraditórias, no que diz respeito à prática da ExP. Existem também obstáculos evidentes que muitos educadores identificam como incontornáveis, mas há também muitos outros educadores que dificultam ainda mais a prática de ExP, criando maiores e mais complexos os problemas existentes.

V.4 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Tendo chegando a este ponto, e dado que os objetivos dos educadores e alunos questionados não serão necessariamente os mesmos do investigador, os resultados tentaram ser o mais isentos possível quer na agregação das respostas quer na suposta generalização ao fazer o cruzamento dos dados. Apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos nos questionários a alunos e educadores importa rever e reavaliar os objetivos, inicialmente estruturados, à luz dos resultados atuais.

Começando pelo estudo realizado com os alunos, verificou-se que o problema colocado inicialmente, sobre a real desmotivação dos alunos para a disciplina de EV, se confirma. Contudo, as conclusões são complexas mas, agradáveis mostrando que, a maioria dos alunos do 9º ano gostaram da ExP no 1º Ciclo. A possível causa da desmotivação destes alunos não reside por isso apenas nos educadores do 1º ciclo que lecionam ExP. Alguma

desmotivação apareceu logo após a escola primária, acentuando-se com a continuidade dos estudos. De certa forma, percebe-se que esta falta de motivação se pode dever também à repetição constante dos mesmos exercícios (básicos e previsíveis) ao longo de nove anos de ensino. Assim, poderá haver também um desejo de se aventurarem numa nova disciplina, designadamente, tecnológica, deixando para segundo plano as AV.

A pergunta que se coloca é: Que gosto tem uma criança no 9º ano de escolaridade em repetir, por exemplo, pela nona vez consecutivo um postal de Natal? É de convir que para um adolescente de 14 anos, com o excesso de informação visual em que hoje se vive, que a repetição de um exercício inúmeras vezes mesmo que com uma técnica diferente, o desmotive. Até um adulto se desmotiva perante uma tarefa repetitiva, previsível, sem grau de desafio ou inovação, quanto mais a criança no auge de atividade físico-motora. Esta conclusão reforça-se sabendo que, em ambas as áreas/disciplinas do 1º e 3º ciclo, os alunos afirmaram maioritariamente ter gostado destas disciplinas (ExP e EV). Ainda não são tudo coisas novas, mas em breve, tudo se repetirá gerando tédio e desmotivação! Além disso os dados mostram que apesar de 75% dos alunos não terem atualmente EV consideraram-na como hipótese pois veem-na como importante para o desenvolvimento de variadas competências.

Poderão levantar-se outras questões como: Será que a lacuna se encontra no modo como são orientadas estas disciplinas pelos educadores dos 2º e 3º ciclo? Será a falta de ligação de EV com as novas tecnologias nesta idade em que todos os alunos tem acesso às TIC? Ou será no 1º Ciclo? Será que os educadores do 1º Ciclo aplicam de “ânimo leve” a área de ExP ou será que o problema está num excessivo grau de exigência nos níveis superiores? Nestas últimas duas perguntas residiu a grande dúvida sobre a hipótese colocada inicialmente, acerca de (des)motivação, transformando-se a busca de respostas num desafio importante.

Neste contexto, e antes de qualquer outro avanço, recorreu-se ao contacto com os Conselhos Executivos das respetivas escolas do 3º ciclo inquiridas. Neste contacto percebeu-se que a razão real de muitos alunos terem outra disciplina, que não EV, residiu principalmente nas escolhas da turma correspondente do anterior ano letivo. Estas optaram maioritariamente pela outra disciplina opcional, que passou a ser a única disponível na escola. Daqui e das respostas em aberto dos alunos, concluiu-se que uma percentagem considerável dos alunos questionados gostariam de ter EV mas, foram “forçados” a seguir a outra opção. Aponta-se automaticamente a primeira grande falha ao sistema – falta de oferta artística na escola. Todavia isto justifica parcialmente que a maioria dos alunos não tenham escolhido EV.

Decidiu-se então seguir o plano de estudos definido inicialmente e que apontava para o ensino inicial obrigatório no 1º ciclo. Todavia, dos alunos que tinham escolha, muitos não optaram por EV. Assim, questionou-se se algo, de facto, acontece no 1º ciclo para que os alunos gostem do que experimentam mas não o suficiente para optarem por EV. Para aprofundar o que pudesse então causar esta atitude e desmotivação, o restante trabalho será focado no início da formação de uma criança. Desta forma tentaram perceber-se as atitudes e procedimentos, dos educadores do 1º ciclo perante a disciplina de ExP, que pudessem explicar se existem efetivamente causas para esta aparente influência negativa sobre a ExP e a motivação posterior.

Do questionário aos educadores apurou-se que a população inquirida é, maioritariamente, feminina e, com de mais de 41 anos de idade. A maior parte destes educadores formaram-se antes de 1986 (mais de 21 anos de serviço) e maioritariamente nos antigos Magistérios Primários. Nestes estabelecimentos de ensino superior, tal como foi referido pelos próprios, basicamente não houve formação específica na área da ExP.

Apesar destes factos, a grande maioria dos questionados implementam semanalmente a prática da ExP apenas porque surgem oportunidades de interação da ExP com outras áreas ou porque há alguma ocasião festiva. No entanto, e como se pode perceber, esta interação por si só não é bastante para que a ExP possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento da “Imaginação e criatividade”, dos “Sentidos e destreza manual”, da “Comunicação verbal e não-verbal”, e da “Partilha e reforço de emoções, sentimentos e pensamentos”. Tudo competências mencionadas pelos próprios educadores proporcionadas pelo exercício da ExP. Para colmatar esta grande falha, parece necessária a intervenção de forma sistemática na maneira como a ExP é implementada na sala de aula, no sentido de permitir uma abordagem livre e real, bem como uma melhor utilização do *mundo visual* no contexto das Expressões. Só assim se entende ser possível a abertura do caminho para a desinibição da criança, para o aumento da sua autoconfiança, para estimulação e valorização dos seus

sentidos e emoções, e melhor capacidade de compreensão do mundo pelo domínio das expressões. E isto porque a motivação artística de crianças destas idades se centra essencialmente nas experiências que estas têm, e que as representam livremente. Após esta fase, e depois dos dez anos, a criança começa a desinteressar-se pela expressão livre para dar valor às representações realistas. Portanto a motivação da livre expressão deve ser feita no 1º ciclo de uma forma responsável e cuidadosa como se viria a abordar no próximo capítulo VI.

Fazendo uma análise da prática pedagógica da ExP, todos os educadores questionados assumem o hábito de dinamizar a interação entre ExP e as outras áreas pedagógicas, mas em especial com a Língua Portuguesa. Esta “associação” restringe a noção de ExP à coloração de narrativas e temas abordados por estas disciplinas. A ExP surge assim apenas como um complemento ao desenvolvimento de outras áreas. Contudo, esta não é de modo algum uma abordagem negativa da ExP, no contexto da sua interação com outras áreas. Apenas se considera que reduzindo a linha de ação da ExP ao desenvolvimento destas competências é insuficiente e “castrador”. Claramente, as áreas de saber consideradas mais importantes pelos educadores são aquelas que vêm sendo desde sempre mais valorizadas: a Língua Portuguesa e a Matemática. A avaliação da importância das Expressões supera o Estudo do Meio sendo, porém, o Estudo do Meio mais “respeitado” no seu tempo letivo que a ExP.

Por estes motivos questiona-se ainda, e de forma preocupante, até que ponto os educadores compreendem de facto o que é a ExP. Embora afirmem conhecer o programa, como o fizeram, não o aplicam nem abordam os seus conteúdos. Apenas valorizam alguns dos conceitos associados à ExP deixando de lado os mais centrais à disciplina. Esta é sem dúvida uma das questões fundamentais deste estudo: falta de formação cultural de grande parte destes educadores.

Não só o conhecimento de facto mas também a atitude dos educadores é questionável. A maioria dos questionados afirmam sentir “muita satisfação” na realização de atividades de ExP, bem como reconhecem a adesão das crianças. Assim como é possível, reconhecer-se o imenso valor de uma área, os bons resultados que tem, a satisfação que produz no educador e nas crianças, e no dia-a-dia ser tão pouco praticada? Tal como na questão levantada anteriormente, há muito trabalho pela frente, mas este só depende dos educadores.

O ensino artístico, globalmente, tem sido desvalorizado nas práticas de ensino existentes não só no espaço mas também horário contemplado nos currículos. É necessária uma reflexão, de toda a sociedade para que haja uma sensibilização quanto à importância da ExP. Refira-se que esta lacuna está latente nas opiniões deixadas pelos questionados nas questões em aberto. Todas tinham como objetivo a identificação da opinião dos questionados e a recolha de propostas relativas à prática da ExP no 1º ciclo. Assim em seguida sistematizaram-se, em cinco pontos, essenciais a destacar desta fase de trabalho:

1. Desvalorização da ExP

A ExP, como é referida pelos questionados, é pouco valorizada pelos governos e sociedade. Os questionados mencionam ainda colegas que só assumem o valor das áreas tradicionais de saber desvalorizando a ExP, inclusive em frente aos alunos. Esta desvalorização é também muitas vezes incrementada pelos pais e família. Além disso, para alguns educadores, a ExP parece mesmo não fazer parte integrante do Programa.

2. Gestão Curricular

A falta de tempo é talvez apontada como principal limitador à prática e interdisciplinaridade da ExP. Como razões para essa falta de tempo, os questionados apontam um programa muito extenso, e em especial, no que diz respeito às áreas tradicionais de saber. Entende-se assim que a consequência se traduz numa ExP “prejudicada”. Neste âmbito, é referida a inadequação do programa, assume-se ainda a falta de motivação e sensibilização dos educadores para a prática da ExP. Como solução, é sugerida por alguns docentes a criação de um espaço específico com educador e horário predefinido onde existam todos os meios e materiais abordados no programa. Noutros casos é sugerido ainda que esta área passe apenas para as AEC (Áreas de Enriquecimento Curricular), como já acontece em fase experimental na *Escola a Tempo Inteiro*.

3. Desenvolvimento do currículo

Neste ponto foram tidas em consideração todas as respostas que se relacionavam com a importância da ExP para a interação curricular, no processo de ensino/aprendizagem. Aqui, os educadores referem essencialmente a ExP como estratégia de aprendizagem e como meio de despertar as capacidades e as emoções.

4. Formação

A falta de formação específica e contínua nesta área é bastante apontada pelos educadores. Por essa razão, e apesar da afirmação da realização de poucas atividades em ExP, quando se fazem atividades neste âmbito, os educadores intervêm várias vezes por diversas razões (dificuldades da criança no rigor, alerta para pormenores pessoais e enquadramentos, expressionismo da criança, mudança da posição corporal da criança e várias outras intervenções constantes) onde era preferível que não se interferisse para não prejudicar a livre expressão e criatividade da criança. Também quanto à avaliação, muitas vezes através do gosto pessoal, por parte do educador relativamente ao produto final, não tem em conta nem a autoavaliação nem o processo que levou a essa produção. Tudo isto prova, uma vez mais, a falta de formação para uma área tão importante como é esta.

5. Recursos

Várias respostas destacam também como impedimento à prática da ExP a falta de espaços e material tal como o Programa os descreve. Todavia, e na eventualidade de não ser possível obter tais recursos, os educadores sugerem o recurso a materiais alternativos.

Como se constatou neste capítulo “vive-se” uma escola que não estimula nem a criatividade nem a autonomia da criança. Tudo lhe é imposto segundo um padrão adulto que é tendencial para a norma e, por isso, para as disciplinas ditas “intelectuais”.

*“Uma escola que dê prioridade à leitura não pode dar simultaneamente prioridade ao pensamento (...) nosso ensino não só afeta o intelecto de maneira adversa, deixando de nutri-lo como, o que é ainda mais grave, desdenha forças motivacionais presentes em qualquer criança de 5 ou 6 anos. Se deixar de lado a força intelectual, já é um desperdício, pior ainda é negligenciar ou rejeitar a motivação construída que faz parte da personalidade infantil”.*¹¹⁹

No entanto, esta forma de domínio através quase exclusivamente do código verbal está nas mãos dos educadores que têm um papel determinante na inversão desta tendência. A repetição mecânica das formas, na criança, faz com que esta vá deixando de se soltar para o desenho e, por sua vez, perdendo a procura e construção individual.

Concluindo, deste capítulo, entenda-se também que os educadores têm de mudar o modo como vêm a educação através das AV. Para tal têm de aceitar o *Currículo Nacional* e, por isso, conhecê-lo também. Porém, os que já o analisaram, devem tentar encontrar nele a individualidade da criança e, adaptá-lo às necessidades da sociedade.

Paralelamente cada vez mais o educador deve tentar atualizar-se nos conceitos em torno da ExP de onde se destaca a *Educação Cultural* e a *Cultura Visual* referidas no capítulo I. Por isso, o educador deverá não só transpor as palavras para símbolos, o que habitualmente faz, como também a versão inversa, muito aconselhável a esta faixa etária do 1º ciclo.

As atividades, através de modelos pré-feitos com base em fotocópias de ilustração ou reproduções, têm de ser banidas de uma vez por todas já que condicionam toda a liberdade criativa da criança.

Por último, o principal que o educador deve tentar fazer é procurar a história, a visão e reflexão pessoal de cada aluno em tudo o que realiza e sobretudo nas atividades de ExP.

¹¹⁹ Hans Furth (citado por Moreira, 2008: 67-68).

CAPITULO VI

PROJECTO “A CRIANÇA E O DESENHO” - FASE II

*“Uma planta já contém tudo na semente.
O potencial está lá – a educadora só precisa de cuidar do ambiente para
que a flor cresça de forma robusta e saudável, conservando a sua essência”*

Galope (2007: s/p)

VI. PROJETO “A CRIANÇA E O DESENHO” (FASE II)

ACD foi a designação escolhida para a implementação de um projeto materializado num conjunto de exercícios, atividades e experiências para as crianças de SMF. Estas pretenderam ser mais motivadoras, comparativamente com os exercícios habitualmente praticados, tentando inverter a realidade constatada na fase anterior (capítulo V). Simultaneamente o mesmo objetivou sensibilizar os educadores para que façam uma reflexão e procura constante das verdadeiras necessidades da criança.

O desenho pode ser visto como projeto, ou seja, lançamento (*pró-jet*) para a frente do próprio indivíduo, torna-se uma ideia fulcral a desenvolver. Nesta lógica desenho tanto pode estar inerente à criatividade apresentada através de um material riscador num suporte como na conceção (ainda que mental) de qualquer projeto do indivíduo. Por isso se entende o desenho como conceito-base de todas as AV. Deste modo, o esboço é desenho, a pintura é desenho, o *design* é desenho, a arquitetura é desenho e a vida é um desenho! O desenho mostra, antes de mais, o espaço e o tempo. O desenho é história ainda que apenas de uma pessoa mas que, inerentemente, tenha influências de muitas outras. Por isso um desenho pode dizer muito de uma pessoa. Esta referência, para a criança, acentua-se ainda mais na medida em que, até determinada idade, pode ser a única linguagem desenvolvida.

Qualquer projeto pressupõe, por si só, planeamento, execução e avaliação que se vão subdividindo em várias etapas. E é durante este processo que, no caso da educação, se torna essencial a colaboração entre alunos, educadores e restantes intervenientes envolvidos. Só desta forma o conhecimento poderá ser partilhado e distribuído entre os membros de toda a comunidade de aprendizagem.

O projeto ACD desenvolveu-se durante o ano letivo 2008/2009 e teve como base de sustentação uma experiência social e cultural. Social pois a criança teve oportunidade para explorar abordagens aos seus sentidos e emoções, bem como interagindo com os colegas. Cultural pois algumas atividades focaram a cultura local, a visita a espaços exteriores e o contacto com questões “regionais” pouco conhecidas. Desta forma considera-se também que a criança se tornou gerador de cultura, na medida que viveu, interpretou e entrevistou na realidade local.

VI.1 ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO

Tal como qualquer outro projeto ACD exige também que seja desenvolvida e apresentada a sua estrutura. Assim o que aqui se apresenta tem em conta as seguintes etapas que no ponto 3, do presente capítulo, serão aprofundadas: identificação do problema(s); identificação e formulação de hipóteses; objetivos; planeamento do trabalho de individual/grupo; trabalho de campo; recolha e organização de dados; preparação do produto final; apresentação; e avaliação. Assim:

VI.1.1 Identificação do problema

Primeiramente, chegando a este capítulo, lembre-se o que é um problema. Na origem do termo surge, em alguns dicionários, das palavras gregas *pro* (na frente) e *ballein* (jogar). Na prática ambas significam jogar na frente. Ou seja, o problema, enquanto conceito, já induz uma atividade posterior senão não seria problema. Os problemas podem ser de três tipos: teóricos, práticos ou teórico-práticos e resultam em procura de soluções que podem ser também de tipo diferente. Neste caso específico, entende-se que se trata do último tipo (teórico-prático) e por isso além de gerar um novo conhecimento, que seria o caso do apenas teórico, gera também progresso.

O problema deverá ser relevante e significativo para todos os participantes. Paralelamente este problema deverá ser abordado tendo em conta a realidade em que o mesmo está inserido bem como com as experiências dos alunos.

A sua aplicação deverá ser feita a partir de sugestões feitas por todos os participantes e discutidas, de forma a conseguir-se um consenso em que todos estejam de acordo. Desta forma poder-se-á ter a certeza que todos se envolverão.

Após todas as negociações com os restantes participantes da comunidade tornou-se necessário motivar também os alunos e seus encarregados de educação para que se motivassem a participar nesta investigação.

A formulação e desenvolvimento do problema de projeto surgem então dos resultados obtidos na fase I “Situação da ExP, no 1º ciclo, em SMF”. Estes (ver capítulo V, ponto 4) que alertam para a importância do ajuste do currículo escolar e da adaptação dos educadores às necessidades e interesses da criança como fatores de (des)motivação. Esta parte de investigação seguindo assim todas as referências dadas nos dois anteriores parágrafos colocou o seguinte problema: Será que existe alternativa para as falhas detetadas no 1º ciclo e será possível gerar motivação nas crianças, através do desenho, contrariamente ao que mencionavam os educadores, no final do capítulo anterior?

VI.1.2 Identificação e formulação de hipóteses/sugestões

Tendo em conta a conceção anterior do problema considerou-se então que este deveria gerar novo conhecimento e envolver as pessoas do meio possibilitando aos alunos desenvolverem as suas próprias abordagens individuais com enfoque para a identidade pessoal. Assim, ponderou-se como hipótese que, respondesse ao problema, as AEC como novo meio de práticas corretas e motivadoras das crianças do 1º ciclo.

No entanto, e tendo como base estes educadores das AEC, desde o início que se salientou que os resultados nunca deveriam ser predeterminados pelos educadores. Uma das opções foi pensar nas atividades propostas por todo grupo de trabalho onde cada educador e posteriormente aluno intervissem sem grandes limitações expressivas. Além disso esta “promoção” do projeto deveria ter em conta também outros intervenientes da comunidade local.

Assim, foi dado papel central ao desenho como base de desenvolvimento da motivação na criança, mas também como forma de análise e reflexão da mesma e do educador. Nomeadamente, experimentação, sentidos, emoções e local foram trabalhados para tentar tocar no centro da motivação sensorial, para a fruição das AV.

VI.1.3 Objetivos

Relembrem-se aqui os objetivos já estruturados no capítulo IV:

1. Aumentar compromisso/envolvimento das entidades locais na educação através das AV e sobretudo do desenho;
2. Estimular a alegria e os valores quotidianos da vida na infância;
3. Aproveitar saberes, tradições e recursos do meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem estimulando assim identidade local e cultural das crianças;
4. Identificar, selecionar e testar novos materiais e métodos de trabalho como fator de motivação e reflexão entre educadores e alunos;
5. Propor modelos de exercícios, focados no domínio de competências sensoriais e emotivas, que contribuam para uma educação, através das AV, mais próxima da criança;
6. Familiarização das crianças com hábitos artísticos inovadores;
7. Caracterizar incidências motivacionais ao nível curricular do desenho;
8. Sensibilizar família e comunidade local para o valor do desenho.

VI.1.4 Planeamento do trabalho individual/grupo

Existiu desde início um plano de ação definido, entre o investigador e os educadores, que incluiu: objetivos gerais; normas comuns; recursos gerais; atividades e tarefas pré-definidas; processos de organização do trabalho; gestão/calendarização do tempo conforme se verá de seguida na planificação do projeto (etapa 1).

Foi uma fase onde predominaram as reuniões, entre parcerias-investigador e grupo de educadores-investigador de forma a esclarecimento de todos procedimentos e dúvidas. (ver apêndice 7: *registo de reuniões e encontros*, com descrição de todos os momentos do projeto).

VI.1.5 Trabalho de campo

Na prática no que diz respeito ao trabalho de campo este baseou-se, sobretudo, nas aulas. Nestas, os educadores aplicaram os exercícios/atividades sugeridos tendo em conta as normas previamente definidas. Contudo, estes ficavam sempre ao critério de uma personalização por parte de cada educador e sua turma. Cada educador podia acrescentar uma leitura de um texto, a observação de um vídeo, momentos de meditação, discussão em grupo, brainstormings, etc. Ressalta-se, porém, que os temas desenvolvidos deveriam conter aspetos que fossem autênticos, significativos, contextualizados na envolvente sociocultural, relacionados com as experiências do aluno.

A partir do conjunto destes materiais propostos pretendeu-se demonstrar que uma maior motivação quer da criança quer, por consequência, dos educadores/educadores para uma outra vivência da ExP. Esta entende-se que poderá ter efeitos benéficos para as crianças e suas posteriores opções. Como consequência dos frutos previstos para este trabalho de campo, ambicionou-se ainda incitar em docentes, instituições e agregados familiares um aumento da confiança e grau de relevância dado ao desenho, como forma de ExP, durante o desenvolvimento infantil.

Este trabalho contou essencialmente com o trabalho de implementação (documentação escrita, fotográfica e audiovisual) recolhida por cada educador na sua turma. A estes dados juntaram-se as entrevistas, questionários, debates entre o grupo e, ainda, as TIC para facilitar toda essa organização de onde constam vários cronogramas, tabelas, organigramas, etc. Também entre o grupo de trabalho foram utilizadas, de forma pontual, os *chats* e videoconferência como forma de incentivo e esclarecimento de dúvidas e sugestões. Este foi ainda a etapa que permitiu a recolha dos dados essenciais à procura de respostas ao problema inicialmente levantado.

VI.1.5.1. Recolha e organização de dados

Durante o processo, e no final, do trabalho de campo foi-se recolhendo todo o material resultante da pesquisa, feita pelos educadores na sua turma e começaram-se a catalogar todos os dados.

Este foi, tal como toda a análise, um processo cíclico, conforme foi possível explicar no capítulo IV a respeito da IA, que era constantemente ajustado de acordo com a informação que se ia recebendo, identificando e sintetizando. Assim em cada ciclo geraram-se sugestões e propostas de intervenção.

Esta etapa é também muito útil para se fazer pontos de situação que deem indicações para a elaboração de algumas conclusões, posterior divulgação de trabalhos e avaliação do projeto.

VI.1.5.2. Preparação do produto

Com base na recolha de dados foi também possível desenvolver e preparar os produtos de divulgação como foi exemplo a exposição final dos alunos que contou com aplicações de origem diversificada. Além dos trabalhos desenvolvidos nas aulas foram ainda selecionadas imagens e vídeos do processo bem como algumas aplicações gráficas promocionais (brochuras, *flyers*, posters). Este ponto foi também considerado, como essencial, numa lógica de promoção/divulgação na sociedade e de inserção na cultura visual (conforme debatida no capítulo I). A intenção de divulgar não se relaciona com os objetivos diretos da investigação mas principalmente com uma abertura/sensibilização de toda a comunidade educativa e comunidade (especialmente local) em geral.

VI.1.5.3. Avaliação

A avaliação deste projeto nunca se colocaria numa vertente quantitativa tal como também não se defende no ensino das AV em geral. Aqui, e tal como já anteriormente se mencionou, o que mais interessa é o processo subjacente ao desenvolvimento do projeto.

No entanto, aqui o recurso à avaliação refere-se, essencialmente, ao processo de autoavaliação/reflexão desenvolvido em cada atividade do projeto, feita pelos alunos e pelos próprios educadores. Este sim é o processo, de aprendizagem, que interessou fomentar.

VI.1.6 Cronograma do projeto

Tabela 56. Cronograma global do projeto ACD

Etapas do trabalho de campo	2008												2009			
	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro
Desenvolvimento de calendário e últimas reuniões com parcerias																
Coordenação e apoio pelo P. Educação																
Acertos da organização com coordenadora do grupo das Artes Plásticas																
Realização dos documentos orientativos																
Sondagem e seleção dos educadores																
Apresentação do projeto aos educadores			2													
Normas e procedimentos comuns ao grupo			2													
Reunião e discussão prévia do modo de aplicação e calendarização de todo o projeto			9													
Reuniões do grupo (Troca de materiais e ideias)		19 p 26	17	14	20	23	20	20	1p 17	15	19					
1º ciclo de investigação (10Set. a 19Dez.)																
Resultados do 1º ciclo e estratégias do 2º ciclo						24										
2º ciclo de investigação (05Jan. a 27Mar.)																
Resultados do 2º ciclo e estratégias do 3º ciclo										1						
Workshop no atelier da BMSMF										22 / 23						
3º ciclo de investigação (14Abr. a 22Jun.)																
Resultados do 3º ciclo																
Finalização do trabalho conjunto																
Seleção final e catalogação de todo material																
Preparação do material para a exposição																
Validação e produção dos suportes gráficos, da exposição, pelo Gabinete de Comunicação																
Montagem e inauguração da exposição pública na BMSMF																

VI.2 BASES DE SUSTENTAÇÃO DO PROJETO

Antes de mais, clarifique-se que as referências feitas, nomeadamente nos capítulos II e III, são essenciais para o entendimento deste capítulo enquanto projeto. No entanto, parece também imprescindível acrescentar os pontos, que se seguem, a fim de facilitar todo o entendimento.

Freedman (2002: 59-61) salienta como determinantes ao fenómeno artístico os seguintes parâmetros: motivação, percepção, preparação, realização e valorização. Assim e iniciando pela motivação trata-se da procura de informação de uma forma lúdica e ampliando as experiências visuais. Quanto à percepção, esta associa-se à observação, análise e síntese da forma bem como o conhecimento através dos sentidos. A preparação é em si a implementação e engloba o esboço, génese e consolidação da forma. De seguida surge a realização pondo em prática os meios e materiais disponíveis bem como a criatividade baseada na forma, cor e volume. Por último, a valorização do processo em detrimento do resultado final e, que, neste caso específico, assenta na reflexão da aula e exposição dos trabalhos.

Estes parâmetros são também indiciados como essenciais ao projeto que se detalha nos próximos pontos.

Finalmente, e de forma abrangente, destaque-se que esta investigação se direciona sobretudo para as questões sociológicas e culturais na medida que se entende a produção artística como resultado de um valor existencial, individual e coletivo do ser humano.

VI.2.1 A importância do projeto e da interação entre os intervenientes e o local

Questione-se, antecipadamente, porquê chamar-lhe projeto?

Apesar de já se terem dado, no início deste capítulo, algumas deixas do que se entende por projeto, aprofundar-se-á aqui qual a sua abrangência no contexto do desenho infantil e da sociedade. A opção pela designação de projeto associa-se, no contexto desta investigação, à participação.

Todas as metodologias consideradas *participativas* têm normalmente de base o trabalho coletivo e cooperativo e que, no caso da educação, se supõe terem impacto na comunidade a vários níveis. Assim este projeto pretendeu uma interação entre educadores e alunos, bem como com aspetos da realidade quotidiana. Desta forma, todos se tornaram corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Simultaneamente cada participante teve a possibilidade de expor sua singularidade e encontrar um lugar participante na aprendizagem. Um dos objetivos desta intervenção partilhada é proporcionar a percepção da cultura local como fator de desenvolvimento pessoal e de mudança positiva numa sociedade.

*“A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes nos programas para iniciar os jovens em projectos de cooperação, logo desde infância, no campo das actividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em actividades sociais (...). Por outro lado, na prática lectiva diária, a participação de educadores e alunos em projectos comuns, pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação educador/aluno”.*¹²⁰

Também Raposo (2004: 402) apela para que se entenda a educação como *“um percurso que se vai construindo na relação eu-outro-mundo”* onde se deverá salientar a *“abertura ética ao mundo e àqueles com os quais compartilhamos a nossa existência e as nossas vivências: o outro e o mundo chamam-nos e são objectos de desejo e sedução”*. Neste sentido, faz-se uma ligação com o IS, abordado no primeiro capítulo, deste trabalho de investigação.

“Eu acredito que necessitamos de uma educação artística baseada em projectos de trabalho colaborativo que envolvam muitas áreas do saber, que integrem artistas e educadores com capacidades de investigação (...). O papel central da educação artística no currículo só terá algum sentido se se olhar para a teoria e prática artística contemporânea na sua especificidade e na sua capacidade transdisciplinar, sem tentar domar o potencial criativo e crítico que ela contém por sistemas curriculares burocráticos e métodos de avaliação não autêntica. (...) A educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades,

¹²⁰ Delors (1996: 85).

da intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer.”¹²¹

No que diz respeito a projeto, e a *projeto de trabalho*, Charréu (2001) refere que este conceito recentemente é muito utilizado no discurso educativo. Assim assiste-se a projetos da autarquia para o pelouro da educação, projetos de escola, projetos dos centros de formação de educadores, projetos de áreas disciplinares e inclusive projetos dentro de cada disciplina. Contudo, parece ser uma “bandeira” que na prática não tem posto no terreno as exigências e manifestações que tal terminologia induz. Como o autor indica, ensinar através de *projetos de trabalho* pode significar, e significa muitas vezes, transgredir o estabelecido fator que muitos educadores não estão muitas vezes recetivos. Este é, segundo Charréu, uma das melhores formas de luta contra a implementada balcanização da cultura docente em contraponto à desejada cultura colaborativa.

Recorrendo-se a Hernández (1998), e à sua obra *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, são diversas as modalidades de projetos que podem ser adotadas à escola mas que todas terão de envolver interdisciplinaridade, planeamento e participação conjunta de todos os elementos envolvidos (educadores, alunos e outros). Isto pois só com uma corresponsabilização mútua se poderá entender a mais-valia de cada um na construção do sentido na aprendizagem. Para o autor o *Projeto de Trabalho* é visto como uma construção de conhecimento que transgrida o modelo da educação tradicional, de transmissão de saberes fragmentados e selecionados pelo educador. Reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função. Hernández (Nova Escola: s/d), numa entrevista, explica a diferença entre projetos de trabalho e pedagogia de projetos:

“A diferença fundamental é, em primeiro lugar, o contexto histórico. A pedagogia de projectos surge nos anos 1920 e projecto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade quotidiana dentro da escola. Os projectos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. Eu não digo que uma coisa é melhor que outra e sim que são diferentes. (...) Não é possível ensinar tudo por meio de projectos porque há muitas maneiras de aprender. Projecto é uma concepção de como se trabalha a partir de pesquisa. É bom e é necessário que os estudantes se encontrem com diferentes situações para aprender. Todas as coisas que se podem ensinar por meio de projectos começam de uma dúvida inicial. Nem tudo pode ser ensinado mediante projectos, mas tudo pode se ensinar como um projecto.”

No que diz respeito aos alunos a interação é muito importante tornando-se neste projeto de maior importância estimular nos alunos e entre colegas. Herbert Read (Read, 1986: 12) aponta para que inicialmente o que uma criança pode realizar sem auxílio, no controlo/manipulação das coisas, é muito limitado. No entanto, acrescenta que rapidamente a criança descobre que muito mais pode ser realizado através da cooperação e ajuda mútua.

Mais do que os resultados, neste caso, a procura/participação/interação com os parceiros, o contacto com encarregados de educação/agrupamentos/escolas, a participação/responsabilidade dos educadores e o desenvolvimento das aulas com os alunos, tornam em si o projeto como mais-valia do processo educativo. Ou seja, neste âmbito, retomamos a importância do *processo*. Moreira (2008: 39), tendo em conta a importância que a criança dá ao desenho, diz *“Para a criança o desenho interessa enquanto processo, é o ato de brincar desenhando, como expressou um menino: «o desenho me interessa enquanto estou desenhando». Depois que ela fica pronto ele fica parado”*.

Porém, este processo na criança, como já se explorou anteriormente, é muito influenciada pelo mundo envolvente. Este último “transparece” para o desenho através da sua expressão e conhecimento. Porcher, citado

¹²¹ Eça (2009: 9-11).

por Bezelga e Pereira (2008: s/p), no contexto da necessidade da educação artística afirma que “*a espontaneidade pura é coisa que não existe, desde que nasce a criança é um ser socialmente marcado*”. Neste contexto, desenhar não é algo imediato apesar das capacidades da pessoa. O desenho pode ser assim considerado como uma forma inteligente da criança se apropriar e perceber o mundo e espaço envolvente.

Tavares (2009: 12) abordando a questão do desenho como projeto, e com base em preocupações conceptuais, diz “*podemos afirmar o desenho como «deriva», reflexiva ou compulsiva, instrumento organizacional do fluir da ideia, processo de adição e subtração simultâneas, de função operativa para a construção da forma*”.

Vieira (1995: 21-26 e 48), relativamente à relação desenho e projeto considera difícil separá-los enquanto conceitos. Para o autor desenho é visto como uma arte e projeto como uma técnica apesar de se complementarem. O desenho, no processo de projeto, é como que a “poesia” do seu registo enquanto *eu* e pode permitir a transposição de fronteiras que só através da mente poderiam não ser possíveis. Um faz parte do outro de forma recíproca. Assim o desenho poderá ser visto mais como uma representação e projeto como uma nova organização. O desenho pode ser ainda visto como algo corporizado no momento enquanto o projeto está normalmente associado ao desejo que esse processo dê origem a outra realidade. Assim, não só os grandes artistas, como também, os arquitetos e *designers* referiram o desenho como sendo a “base de ação” do seu projeto.

Na prática tudo se resume a um envolvimento onde até o investigador tem de se sentir presente interagindo com os intervenientes.

Denzin e Lincoln (1998: 51), relativamente ao investigador qualitativo, afirmam “*Becoming immersed in a study requires passion: passion for people, passion for communication, and passion for understanding people*”.

Pretender que todos os envolvidos se “apaixonassem” pela investigação foi um dos principais objetivos deste trabalho de campo.

Terminando, é considerada a participação/interação dos diferentes elementos como maior valia para a expressão individual e reflexão social. Com isto entenda-se que a interação, durante atividades artísticas, facilita que o aluno passe de uma perspetiva egocêntrica para uma perspetiva social onde a troca de conhecimentos e ideias facilitem o desenvolvimento global das sociedades. A arte, e neste caso o desenho, exige um entendimento de toda a envolvência global e deve por isso estar ainda mais atenta a todos esses fatores envolventes como é o caso: produção cultural (símbolos, reflexão e críticas da cultura); dimensão e espaço temporal (ambiente, fome, guerra, experimentalismo, reciclagem e transformação); direitos humanos (poder, conhecimento, pluralismo, cultura popular, arte); divergência (fragmentação, subjetividade, belo, desconstrução); e, interpretação (imagem, representação, significados, modelos, codificação). Nesta linha global, de seguida, desenvolver-se-ão alguns desses fatores.

VI.2.2 A procura do eu (reflexão) nas crianças

Tendo como referência o *capítulo II*, com a questão da reciprocidade na comunicação, em que ambos (educador e educando) aprendem um com o outro evidencie-se a questão da reflexão. Daí a importância do estímulo, ao diálogo, nos alunos.

“Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos”.¹²²

Edwards (2003a: 76) recorre a George Orwell que afirma que todos nós temos uma vida mental exterior e outra que é interior que raramente é perceptível mas que por isso interessa explorar “*(...) a primeira se exprime na linguagem comum que usamos na vida diária, e a última em outra forma de pensamento (ou talvez chamá-lo de*

¹²² Delors (1996: 84).

«pensamento sobre sentimentos») que raramente vem à tona, porque as palavras comuns não podem exprimir a sua complexidade”.

Morin (1991: 197) desenvolve não só o conceito de inteligência como o pensamento paradigmático e o espaço necessário para reflexão interior do *ser existencial*.

“A ideia de ser não é uma noção substancial. É uma idéia organizacional. Não existe ser onde existe dispersão, existe emergência de ser onde existe organização. Mas a ideia de ser só adquire a sua densidade fenoménica onde existe organização activa, isto é, autonomia e praxis. É por isto que as máquinas, mesmo artificiais, são seres. O ser adquire consistência com o aumento da autonomia organizadora e da praxis produtora. A produção produz não só os produtos, mas também o ser produtor. (...) Assim, a abertura produz existência; o anel generativo produz ser. Dado que todo o anel supõe abertura, não devemos dissociar a produção do ser e a produção da existência. (...) Mas não devemos esquecer aqui a noção tão evidente e nuclear que passa desapercibida; a noção que o principio de objecto da ciência clássica oculta totalmente: a noção de si, do «si»”.

Toda a presença de expressão artística induz sempre um processo de *autoidentificação* em que o sujeito se envolve com a experiência e os materiais utilizados. Também, com estas referências, se entende que uma formação em AV não deverá ser feita através da acumulação de conhecimentos reproduzidos mimeticamente mas antes pelo contrário. Essa aprendizagem deverá basear-se, sobretudo, na metodologia e processos que estimulem a iniciativa e descoberta do aluno quer do que aprendeu com a sua envolvência quer o que pode produzir de novo.

*“A arte é algo mais do que uma série de quadros pendurados nas paredes dos museus; (...) Mas a arte também pode significar uma atitude em relação à existência, um modo de formular nossos sentimentos e emoções, dando-lhes expressão tangível. É o meio pelo qual nossa sensibilidade, em relação às experiências vivenciais, é intensificada e refinada. Num sentido amplo, a arte é interna e externa”.*¹²³

Também na criança, segundo Barret (1982: 89-96), o trabalho deve ser caracterizado particularmente por ela mesma. Isto pois consideram que as condições e os padrões vão variando ao longo dos tempos.

No entanto, a livre expressão da criança não significa que o educador não seja importante nem intervenha, até pelo contrário. Sahasrabudhe (2005: 88) explica *“Art teacher intervention is necessary to engage children in reflective thinking about what their interests are. In this situation art teacher play an active dialogic role”*.

Há algumas décadas que se vêm falando na “morte da arte” no que diz respeito ao espiritual e ao destino da arte contemporânea. Poderá isto ser verdade?

Esta expressão só pode estar completamente desajustada pois cada vez que alguém se exprime, de forma artística, estará a mostrar a sua arte. Observe-se, no contexto desta investigação, por exemplo uma criança que desenha ou pinta, de forma concentrada e delirante, sob o papel. A sociedade vai-se modificando e por isso a formação do indivíduo também mas alguns atos primários nunca se perderão em determinadas fases. Posteriormente o ser humano vai-se adaptando e criando novas formas de pensar e produzir. E é nesse ponto que o educador poderá intervir, e facilitar, o crescimento dos seus alunos e por consequência o seu próprio. O desenho é o meio essencial para o desenvolvimento não só dessa expressão como da procura individual.

*“O desenho, ainda mais que a pintura, tem a existência assegurada. Claro! Enquanto o ser humano existir. (...) Um desenho é matéria, tem uma forma, um corpo, ganha visibilidade recorrendo a materiais e instrumentos. Na escolha desses materiais já está presente um espírito, que determinou a natureza da escolha. Um desenho antes de recorrer à materialização é um pensamento, uma intuição, uma sensação, uma emoção, uma intenção, ou isto tudo, em conjunto e no plural”.*¹²⁴

¹²³ Lowenfeld e Britain (1977: 267).

¹²⁴ Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (2001: 172-173).

Ching e Juroszek (2001) explicam que o desenho nunca reproduz a realidade mas sim as percepções do autor sobre a mesma conjugada com o seu *eu*. Para os autores a percepção visual é holística já que incorpora toda a experiência que cada pessoa tem associada a determinado acontecimento.

*“O desenho é sempre projecto da pessoa. (...) O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos. (...) O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele. (...) Assim, a relação ensino/aprendizagem tem que ser centrada na individualidade de quem desenha e aprende o desenho”.*¹²⁵

Marques (2002: 27) refere “A experiência do desenho, como ação que se projeta no exterior e que remete, simultaneamente, em processo de conhecimento e descoberta interior, deve ser partilhada por todos e, como foi dito, pode conduzir a fatores de criatividade noutras áreas do campo artístico”.

A faixa etária em que o projeto se insere associa-se a uma idade de interrogações onde o prazer da descoberta e a tentativa de compreensão e síntese do mundo são uma constante. Este processo é muito rico nesta fase mas diluir-se-á nos anos seguintes para só voltar a ganhar força na adolescência. Nesta idade em que as crianças entram para o 1º ciclo, como escolaridade obrigatória por volta dos seis anos, é sem dúvida a fase de transição que interessa trabalhar a este projeto. Por um lado a criança ainda tem preocupações filosóficas, como vimos e veremos de seguida, e por outro lado, começa a colocá-las de lado para se interessar por assuntos mais imediatos como leituras rápidas do quotidiano. É a altura em que a criança vive a passagem do pensamento intuitivo para o reflexivo e daí o enfoque na reflexão.

Freire (1983: 131-195) diz que a reflexão e a ação, a teoria e a prática, são a unidade onde ocorre a relação sujeito-objeto, e pela qual o sujeito se consciencializa: percebe, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto.

Com o passar dos anos, a educação tem vindo a proporcionar cada vez menos espaços de reflexão e fruição. Os alunos têm mais disciplinas e menor carga horária para as disciplinas de “descompressão” (educação física, EV, educação musical...). Hoje nem mesmo nos tempos livres, aquando da ausência de um educador, as crianças são deixadas livremente na brincadeira, novas atividades de substituição são impostas atualmente. Por estes motivos, ou não simplesmente mas decerto com influência, as crianças têm-se tornado mais tristes, racionais e fechadas em “si”, elementos de uma sociedade que continua a incrementar a “competitividade” doentia, um fator de desunião entre a comunidade educativa.

Stern (s/d: 14) refere que “*mesmo as crianças isentas de problemas não têm preocupações tão obsessivas, a sua vida emotiva alimenta-se de sensações, sentimentos e experiências que devem exprimir*”. O mesmo autor diz que os objetos representados pela criança são sempre à medida da sua escala e necessidades e que por isso, à vista do adulto, nem sempre se assemelham à realidade. Assim sendo é respeitável a vontade do adulto em tentar compreender a arte infantil mas não o deve fazer ao nível dos símbolos e motivações (ver cap.I e II sobre o IS e a motivação respetivamente). No entanto, o educador deve ter em mente que a “*(...) expressão infantil não se limita à figuração de objectos. Há «o que» a criança representa e «o porque» ela o representa; sob o aspecto esconde-se o sentido*”¹²⁶.

Este projeto pretendeu proporcionar dois tipos de procura e reflexão. Por um lado por parte do educador e, por outro, dos alunos. Neste sentido, e para ambos os intervenientes, cada atividade escolar iniciou-se com um espaço de meditação, tempo para acalmar e descontraír. Também no final das atividades era proposta uma reflexão final, em jeito de interpretação, do processo por que passaram. A exteriorização destas reflexões é mais um meio de aprendizagem mútua e socialização. Isto pois a educação em AV não pode ser vista como uma competição. A este respeito Freedman (2003: 158) argumenta “*However, an extreme focus on individualism in art*

¹²⁵ Carneiro (2001: 34).

¹²⁶ Stern (s/d: 30).

education can also be seen as weakness because it promotes competitiveness in contrast to cooperation, ignores the importance of group identity, and detracts attention from the communal character of creation of new knowledge”.

Finalmente, e retomando essa procura, refira-se novamente Morin (2003: 9) que cria uma analogia a respeito do pensamento complexo na relação Homem-cosmos e de como tudo se associa. Esta associa-se curiosamente a uma região geográfica muito próxima da que esta investigação se debruçou:

“Poderia exemplificar com o organismo humano, mas vou tomar simplesmente o exemplo de um copo de vinho do Porto. Se pegarem um copo de vinho do Porto e o interrogarem, podem ter a certeza de que nesse vinho do Porto há partículas que se formaram nos primeiros segundos do Universo, ou seja, há cerca de sete a quinze milhões de anos; há também o hidrogênio, um dos primeiros elementos a ser formado no Universo, e produtos do átomo do carbono, formado quando da existência do sol anterior ao nosso. No copo de vinho do Porto, há a conjugação de macromoléculas que se juntaram na terra para dar origem à vida e há ainda a evolução do mundo vegetal, a evolução animal, até o homem, e a evolução técnica que permitiu ao ser humano extrair o sumo da uva e transformá-lo, através da fermentação, em vinho. Hoje, existem técnicas mais evoluídas, mais sofisticadas, da informática, que permitem controlar, nos depósitos, a fermentação desse vinho que vai transformar-se em vinho do Porto. Dito de outra maneira, num copo de vinho do Porto temos toda a história do Cosmos e, simultaneamente, a originalidade de uma bebida encontrada apenas na região do Douro”.

VI.2.2.1. Meditação, hemisférios cerebrais e estados de alma

Quer em criança, quer em adulto, vive-se hoje numa sociedade de extrema informação e movimento visual (ver capítulo I, a respeito da Cultura Visual) que é difícil ter discernimento para ver tudo de bom que a vida pode proporcionar. Por isso, é importante PARAR! Nem que de olhos fechados por breves instantes, é preciso tentar reativar os outros sentidos “meio adormecidos”. Esta pausa permite aumentar a concentração, fazer uma quebra com algumas atividades e experiências “racionalis” que, mesmo não estando conscientemente associadas com a atividade pretendida, acabam por a influenciar. Alguns artistas como Iten, enquanto educadores, faziam exercícios de concentração, tipo meditação e reflexão, antes de iniciar as aulas com os alunos. No capítulo III, quando se abordou a importância do acesso ao hemisfério direito, referiu-se também a meditação e, daí, a pertinência em desenvolver este tema.

Uma das melhores formas de aceder a esta reflexão pessoal é encaminhar as pessoas a meditem. Assim é essencial que apesar de conscientes se crie um ambiente que permita relaxar a parte física e mental de cada indivíduo. Na prática estaríamos a falar do estado *Alfa* em que a pulsação da pessoa baixa e o ritmo cerebral, por conseguinte também.

Estado Alfa, estado Alpha ou “estado de fluxo” acontece, sobretudo, quando a mente se concentra com criatividade. Na prática, e segundo o que vários investigadores explicam, pode acontecer em devaneios, sonhos, meditações/orações ou em atividades de muito prazer. Destas últimas, e no caso desta investigação, sobressai-se o momento em que uma criança ou um artista se empenha na realização do seu trabalho.

Na prática o “Estado Alfa” é um estado que pode acontecer quando o indivíduo está a dormir ou acordado. Por isso, neste último estado, permite exteriorizar movimentos mais livres e sensíveis a estímulos diversos pois está concentrado em algo agradável. No entanto, as reações fisiológicas podem ser diversas de acordo com os sentidos de cada pessoa. Segundo os psicólogos este estado ativa normalmente o sistema límbico que tem imensa responsabilidade na emoção e, por conseguinte, na motivação. Desta forma influencia muitas vezes as decisões e avaliações do indivíduo. Como se pode constatar, falar em “Estado Alfa”, motivação e emoção remete para o papel do hemisfério direito (ver capítulo III no que diz respeito ao confronto razão-emoção) como um forte complemento e equilíbrio do hemisfério esquerdo.

Dos vários métodos que são possíveis para alcançar o Estado Alfa destacam-se: ignorar distrações, mesmo que elas estejam fisicamente presentes, como se não estivessem; manter a máxima atenção no objetivo desejado à procura do *clímax* com a emoção certa; e, usar música pode também facilitar.

Com base na investigação de Carneiro (2000), com base em estudos com registo em electroencefalogramas, sintetizaram-se os estados de consciência no seguinte quadro.

Tabela 57. Estados de consciência. Com base em Carneiro (2000).

Estado	Manifestações	Frequência - pulsações por segundo (hertz)
Beta	mente consciente, alerta, agitada, tensa ou com medo	Aprox. 13 a 60
Alfa	relaxamento físico e mental mas conscientes do que ocorre na envolvente	Aprox. 7 a 13
Teta	sonolência com reduzida consciência	Aprox. 4 a 7
Delta	inconsciência, sono profundo ou catalepsia	Aprox. 0,1 a 4

Segundo a Carneiro, enquanto acordados, geralmente usa-se estado cerebral beta e raramente o estado teta ou delta que estão associados a distúrbios mentais. Daí a importância do estado alfa pois a sua passagem transmite uma calma excepcional capaz de aceder a novas informações, assimilar/encadear dados diversificados, elaborar tarefas difíceis, etc. Ainda para o autor o uso da música pode facilitar muito a passagem de estados ao diminuir o ritmo cerebral que contribui também para o equilíbrio dos hemisférios cerebrais. Refere por exemplo pesquisadores “elegeram” a música barroca como privilegiadas já que a sua baixa frequência estimula essencialmente o lado direito do cérebro facilitando por isso a aprendizagem.

O estado alfa consiste particularmente em baixar as pulsações de um normal entre as 13 e 60 pulsações por segundo, na escala de Hertz, para 7 a 13. Este estado é o ideal para se gerir informações, desenvolver trabalhos complexos e à aprendizagem em geral que se pretenda desenvolver sobretudo a criatividade própria do hemisfério direito. A música e o desenho são dois exemplos que facilitam o acesso e predomínio do hemisfério direito. Assim o desenho é uma das atividades propícia ao desenvolvimento de estado onde poder-se-ia potenciar os resultados com base no acréscimo da música e de uma certa meditação. A partir do desenho poder-se-á dar o “desbloqueamento” considerado como o momento em que a pessoa se surpreende no que descobre, do mundo e de si, através da realização gráfica. Pode considerar-se este processo como uma autodescoberta onde as surpresas vão ser várias. O desenho que vise estimular o hemisfério direito do cérebro permite ao indivíduo entrar, muitas vezes, num estado de consciência “especial” capaz de captar e perceber coisas e situações que de outra forma não seriam possíveis. Nestes momentos normalmente o tempo e as palavras deixam de existir e torna-se quase como um espaço de meditação.

Retomando, a reflexão/concentração, Moreira (2008: 24) cita Charlotte Doyle que aborda o “*«período de concentração» no processo criativo; período em que o ato e o pensamento fundem-se numa única entidade; período em que o criador se liberta da repressão e do medo; um período de uma resposta intensa e liberada*”.

Na educação a discussão, e avaliação da produção gráfica, em grupo é o melhor instrumento para perceber à cultura principalmente visual.

*“When teaching postmodern concepts and skills, such as suggestiveness, which demand multiple, varied, and extended responses, the teacher may not be the best respondent for determining the total success of the work. In such cases, student response through small group discussions or written feedback may be effective in helping teachers judge whether a work is successful”.*¹²⁷

Concluindo, em tudo que a criança faz está o “eu”. Tal como abordávamos, no capítulo I, relativamente ao IS, torna-se importante perceber o *eu* e o *mim* na construção do *self* na criança. Essa construção, sempre

¹²⁷ Freedman (2003: 151).

influenciada pelo outro, é aqui determinante não só pelos colegas mas, designadamente, através do educador que deve proporcionar um estado de consciência propício a toda esta procura. Com Rita Lee, artista Brasileira, termina-se esta breve reflexão sobre a procura do “eu” infantil.

*No espelho não é eu, sou mim.
Não conheço mim, mas sei quem é eu, sei sim.
Eu é cara-metade, mim sou inteira.
Quando mim nasceu, eu chorou, chorou.
Eu e mim se dividem numa só certeza.
Alguém dentro de mim é mais eu do que eu mesma.
Eu amo mim
Mim ama e eu*

Rita Lee & Roberto de Carvalho (comp), “*Eu e mim*”

VI.2.3 O espiritual do desenho

O espiritual, por mais que não seja acentuado no ocidente, é essencial para a educação de um aluno. Karan Singh, no artigo *Educar para a sociedade mundial* (in Delors, 1996: 216) refere que: “A dimensão espiritual deve estar no centro da nossa nova reflexão sobre educação”. Da mesma forma também espiritual e a arte não andam tão separados quanto parecem. Isso nunca aconteceu e nunca poderá acontecer. A percepção de que o homem não é só físico e material torna-se nesta faixa etária outro dos pontos a desenvolver numa conceção espiritual. Entenda-se que esta visão não tem de estar associada à religião mas, sobretudo, à reflexão individual do ser humano para si mesmo e na relação com os outros.

*“A arte responde às necessidades espirituais do homem, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções num dado momento da sua história, numa situação bem definida no tempo. Também a criança não age fora do seu tempo, quando recria o seu mundo puro e natural. Nos seus desenhos, surgem elementos do quotidiano, ligados aos seus centros de interesse e experiência pessoal”.*¹²⁸

São vários os autores que defendem a espiritualidade na arte e no desenho. Francisco de Holanda, nascido em Portugal em 1517, foi um dos mais importantes expoentes da reflexão estética durante o renascimento português. Discípulo de Miguel Ângelo, em Itália, defendeu a beleza como uma intensa aliança, entre a estética e a metafísica, onde Deus é a fonte de toda a pintura e é visto como o primeiro pintor. E, nesta lógica, o ato de criar é o papel dos “olhos interiores” em que o pintor, num estado de “grande silêncio e segredo” se deixa transportar pelo “divino furor da criação”. Mas segundo o mesmo a busca do Divino, e espiritual, só faz também sentido se “ajudar a arte, e a ciência, e o costume, sem o qual o mor engenho dos homens não teria algum valor”. Acerca do desenho (Holanda, 1985: 20) escreveu “*O qual desenho, assim natural do entendimento por Deus, de que ele tem a glória, de quem nasce, é uma coisa tão grande e um dote tão divino, que o mesmo que Deus obra nele naturalmente, obra ele em todas as obras, manuais e intelectuais, que podem ser feitas ou imaginadas*”.

Lowenfeld (1977: 42), no que refere à importância dos valores espirituais, escreveu “*Quanto mais este mundo se tornar mecanizado e materializado, maior será o dever dos pais de contrabalançar essa tendência, mediante o revigoramento dos valores espirituais*”. Dir-se-ia que esta função além dos pais é também extensível aos educadores e sociedade em geral.

Morin (2001: 25) explica a importância das interações cerebrais/espirituais com base nas tocas cognitivas biológicas, sociais, antropológicas e culturais às quais nomeia de bio-antropo-socioculturais afirmando que “(...)

¹²⁸ Rodrigues (2002: 76).

as sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos”.

Também Gardner, a respeito das preocupações espirituais e existenciais, aborda a reflexão que liga a mitologia, a religião e a arte. Ambas tendem a fazer uma reflexão sobre questões, mistérios e significados da vida.

*“Who are we? Where do we come from? What does the future hold for us? Why do we exist? What is the meaning of life, of love, of tragic losses, of death? What is the nature of our relation to the wider world and to beings who lie beyond our comprehension, like our gods or our God? (...) Indeed, having read numerous accounts of the spiritual realm, I am tempted to conclude that it refers to everything: mind, body, self, nature, the supernatural – and sometimes, even to nothing! This conceptual sprawl contrasts sharply with the domains of science and math, which are relatively delimited and uncontroversial”.*¹²⁹

Arnheim (1993: 72) escreveu *“En las artes, por el contrario, la imagen es el comunicado final. La imagen es donde se centra la atención porque ofrece la presencia viva de lo que el espectador reconoce como esencia de la experiencia humana”*

Amadeo de Souza-Cardoso (Fróis *et al*, 2002: 17), numa carta escrita em 1910 ao seu tio que estava em Bruxelas, fala sobre a evolução da pintura e a sua admiração pelos pintores primitivos: *“Não se faz uma obra de arte sem uma grande emoção (...) compreenderam que imitar a natureza buscando a realidade era pretensão ridícula, pois o homem não é Deus. Por isso só eles são grandes porque sentiram que as suas almas eram grandes mundos e a alma era tudo na vida”*.

Por último, Betâmio de Almeida (1976: 14) escreveu:

“A actividade artística começa no momento em que, o homem se encontra com o mundo visível com algo terrivelmente enigmático (...) na criação de uma obra de arte o homem entrega-se a uma luta com a natureza não por sua existência física, mas por sua existência espiritual”.

Sem dúvida que o desenho é o instrumento, por excelência, que existe desde que existe o Homem servindo-o desde a era primitiva e reinados até aos dias de hoje como forma de reflexão e representação de desejos e valores. Tavares (2009: 9) cita Konrad Fiedler *“Desde que existimos como ser humano não conseguimos parar de desenhar, faz parte de nós.”*

O desenho pode estar na nossa mente e pode ser executado pelo Homem, até com qualquer meio natural, como uma pedra no chão ou numa árvore. Sem quaisquer recursos a materiais artificiais o individuo pode desenhar e essencialmente refletir o mistério da sua existência e de tudo que o rodeia. Coquet (2003: 3) disse *“Desenhar para a criança é uma atitude consciente e emocional. Pode ser até reflexo do seu estado de espírito naquele momento, ou pode também estar a ajudar a criar ou a intensificar um estado de espírito que já exista”*.

Por último, e voltando aos capítulos iniciais a respeito da ExP, tem de se entender o desenho como elemento essencial à ExP por ser dos meios mais simples e acessível à comunicação desta faixa etária. Neste contexto, o desenho torna-se também um meio com imensas potencialidades de exploração da espiritualidade da criança. Para a criança desenhar é uma forma de “libertação” e de sossego de emoções, conflitos ou problemas que ela vive e precisa de um meio onde as possa confiar.

¹²⁹ Gardner (1999, 54-55).

VI.2.4 A construção de significado/sentido no aluno

Com a frase de Paulo Freire (1997: 85) “*O mundo não o é. O mundo está sendo*” dá-se início a um ponto que se relaciona com a identificação e consequente construção de significado, na aprendizagem, por parte do aluno. Freire defende que o papel de qualquer indivíduo não é só de constatar o que o rodeia mas também de intervir nesse contexto. Assim se entende que o significado/sentido no aluno se torne pertinente para entender como poderá ser útil a sua participação no grupo/comunidade/sociedade.

*“O sentido é, assim, determinante na relação entre nós e as coisas, para o modo como as vemos, interpretamos e integramos em novos esquemas e outras relações, e assim nos modificamos e, através dele, modificamos o mundo. Saber, sentido e ser são termos correlativos.”*¹³⁰

Ao debater esta questão de construção rapidamente se faz a “ponte” para a inclusão (debatida no final do capítulo I) do aluno na decisão das questões escolares que lhe dizem respeito. Esta atitude contribui não só para o desenvolvimento da sua autoconfiança como para questões de cidadania. Ter consciência de si e refletir, individualmente e coletivamente, permite ao aluno “abrir” o campo de oportunidades perante as situações com que se depare.

No que respeita ao significado e sentido da aprendizagem, Franz e Kugler (s/d: s/p) citam Parsons afirma que esta só se torna efetiva “*especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida*”.

Arañó (2005: 11) manifesta-se diretamente sobre a importância do significado que a aprendizagem pode ter para o aluno mais do que qualquer outra questão técnica ou material. Para o autor a corrente da aprendizagem escolar significativa é uma teoria de base construtivista, com início nos anos 70 a partir de Ausubel, que pretende lutar a aprendizagem memorística. Esta tem como base de trabalho situações originais e aprendizagens que os alunos já anteriormente adquiriram e se tornaram significativas. E o autor acrescenta “*esta cuestión está llevando a que todas las materias revisen sus estructuras conceptuales y metodológicas, como intento de revisión de los precedentes y elicitación de su conocimiento base, y el mejor camino es el referencia epistemologica*”.

*“(...) como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o «de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida». É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida. Eliot dizia: “Qual o conhecimento que perdemos na informação, qual a sapiência (wisdom) que perdemos no conhecimento?” Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência, isso se orientando segundo as finalidades aqui definidas.”*¹³¹

A aprendizagem centrada na criança/aluno (MCFA – Ensino por mudança conceptual focada no aluno), referida por autores como Trigwell, Prosser e Ginns (Trigwell *et al*, 2005: 349-360), consite numa abordagem educativa que vai de encontro com os interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno. A aprendizagem baseia-se no desenvolvimento de significado pessoal dos alunos onde a experiência pessoal deste bem como o questionamento são essenciais à abordagem de novos conteúdos. Esta abordagem à aprendizagem, de tipo profundo, gera um pensamento/discurso crítico muito importante à criatividade e torna o aluno ativamente interessado na tarefa. Ao educador cabe o papel de apoiar estes alunos na tomada de decisões, tanto não só

¹³⁰ Raposo (2004: 166).

¹³¹ Morin (2003: 47).

individuais como em grupo. Uma outra vantagem potencial da ExP é também que conteúdos podem ser sempre experimentais, práticos e onde a interdisciplinaridade pode também ser aproveitada.

Steers e Swift (1999: 7-14), num artigo escrito para o JADE (Journal of Art & Design Education), abordam essencialmente o currículo, a criatividade e a diversidade cultural com o enfoque na “diferença, pluralidade e independência” de pensamento e que dará origem ao que designam de “rationale”. Este modelo pode ser dividido entre o intrínseco e extrínseco. Contudo, todos esforços devem ser direcionados para o aluno e para o seu poder de decisão na aprendizagem que, por sua vez, dará origem à pluralidade nos métodos, meios, soluções e compreensão. Como resultado dá-se uma reflexão quer do educador quer do aluno que permite a liberdade de pensamento.

Steers (2003: 23), tendo como referência o currículo em Inglaterra, questiona a avaliação e a fragmentação que obriga a avaliação. Assim diz “*For many years concerns have been expressed about an increasing orthodoxy of approach and lack of experimentation in art and design*”. Ainda, neste contexto, o autor cita Price “*«the existing relationship between curriculum and examination syllabuses is a ‘dog and tail affair’»*” e conclui “*The introduction of modularity into examination system created new problems for art and design*”. Na prática todas estas “políticas” criam uma lógica de fragmentação, no processo artístico, onde dever-se-ia ver um todo.

Segundo Neves (2004: s/p) vários autores tais como Tannehil, Tjeersman, Shigunov, Leal, Gonçalves abordaram e distinguiram atividades que os alunos habitualmente gostam e, por isso os motivam, bem como o oposto. Segundo estes autores como pontos positivos à aprendizagem destacam-se a coeducação, divertimento e participação social, variedade das atividades propostas, aulas disciplinadas, qualidade da instrução e clima relacional positivo e, educadores simpáticos e com capacidade de relação. Opostamente, como pontos negativos, são referidas as interrupções, falta de ritmo, tarefas de baixa complexidade ou de elevada exigência e, educadores agressivos e excessivamente exigentes. Também através do sentido de jogo (interação construtiva), abordado no capítulo III, se poderá motivar a criança/alunos para que tente compreender a sua realidade envolvente como se tratasse de algo mágico. O ato de desenhar torna-se assim algo lúdico que, como em qualquer outro jogo, engloba dois aspetos (operacional e imaginário) que se complementam.

A respeito da educação, através da arte, refiram-se três questões de base ao documento da Unesco - *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006: 3) - resultado da *World Conference on Arts Education*, realizada em Lisboa, em março de 2006:

- “*Is Arts Education taught for appreciation alone or should it be seen as a means to enhance learning in other subjects?*”
- “*Should art be taught as a discipline for its own sake or for the body of knowledge, skills and values to be derived from it (or both)?*”
- “*Is Arts Education for a gifted few in selected disciplines or is Arts Education for all?*”

A arte é expressão num diálogo, pelo que o domínio da linguagem nas artes, neste caso, implica o domínio da expressão e o conhecimento das potencialidades do meio, como uma base conceptual das ideias e do mundo. Deste ponto de vista, uma educação artística envolve a possibilidade de contacto com as artes, com o materiais e as técnicas que lhes são específicos, assim como uma educação dos sentidos e da sensibilidade, e a possibilidade de fazer experiência estética.

“Quando falamos em educação artística, devemos atender às duas dimensões abordadas: a artística e a estética. A primeira, prende-se essencialmente com a produção da obra, que depende de um saber-fazer. Daí, que seja importante não descurar o aspecto da aprendizagem “técnica” para saber fazer o objecto. Mas a arte é também exercício de expressividade. Como tal, a produção do sentido quer na produção da obra, quer em face da obra é um aspecto essencial a considerar. No estudo não nos interessa deter nos aspectos da aprendizagem técnica, embora atendamos à importância de dominarmos os meios e as

*técnicas, como mediadores no processo de conceptualização e realização da obra; interessa-nos ainda considerar os aspectos que se relacionam com os efeitos da produção da obra em nós.*¹³²

A respeito da estética refira-se Edwards (2005: 72) que cita Michael Stephan “*se uma imagem vale por mil palavras, será que mil palavras conseguem explicar uma imagem?*”

Também Eco (1995: 66), a respeito da arte e da identificação, cita duas afirmações de Da Vinci e de Dante. Leonardo Da Vinci dizia «*O Pintor pinta-se a si próprio*» Dante que dizia «*Quem pinta uma figura, se não se identificar com ela, não a poderá fazer*».

Edwards (2005: 94) diz “*o grande salto em arte dá-se já desde a infância quando a criança, ao desenhar uma forma (símbolo) a associa logo a algo do seu dia-a-dia. Essa descoberta, em arte, dá-se desde a pré-história passando por Leonardo da Vinci ou Picasso até aos nossos dias*”. O mesmo autor (Edwards, 2003a: 123), referindo-se ao desenho como linguagem, escreveu “*Do mesmo modo um desenho, para ter seu significado compreendido, precisa ser lido com a linguagem usada pelo artista, e esse significado, uma vez compreendido, pode estar além do poder de expressão das palavras*”.

No que respeita à significação na aprendizagem através do desenho, esta tem de ser vista como determinante apesar de não ser tudo.

*“If drawing is concerned with signification rather than a conventional mimetic idea of representation, then any direct relation between representation and reality is fractured. This is because, I will argue and demonstrate, that as semiotic practice, a drawing qua signifier relates not to a fixed external referent in the world which exists prior to drawing, but to other signifiers which consist of other images and discourses in which we understand visual structures. (...) An important task for those needing to interpret children’s drawings is to understand how they signify for the child”.*¹³³

Concluindo a significação do desenho para a criança tem também a ver com todo mundo envolvente e com os parâmetros que a mesma gera. Assim, a motivação na aprendizagem acontece, sobretudo, quando se constrói significado e a mesma seja vivenciada e desejada pela criança. Como já se pôde constatar, nos capítulos anteriores, o envolvimento da criança perante o trabalho influencia a motivação para o mesmo.

*“Numerosos experimentos foram realizados para avaliar a eficácia dos vários métodos motivadores sobre os desenhos das crianças. Não há dúvida de que a intensidade e o envolvimento pessoal da motivação desempenham um importante papel na qualidade de uma produção artística. Com efeito regista-se um desenvolvimento paralelo entre a qualidade da experiência que a criança está tentando retratar e a qualidade do produto final. Quanto mais elevada for a primeira qualidade, melhor será a segunda. A motivação é parte vital desse processo”*¹³⁴.

VI.2.4.1. O questionamento visual

A razão essencial desta reflexão, além do conhecimento do eu, associa-se também com o estímulo ao pensamento crítico e à solução de problemas enquanto formas de pensar e atuar e que deem confiança ao aluno. Paralelamente, e dado que se pretende uma reflexão coletiva, salienta-se a importância da tolerância e pluralismo de ideias. Por último, a pertinência local é evidente quer pelos temas abordados quer pelos intervenientes que participaram ativamente. É ainda essencial desenvolver o currículo tendo como orientação a relação entre conceitos pré-definidos, e que além de generalistas sejam significativos e integradores dos alunos, bem como gerar instrumentos que promovam o pensamento reflexivo.

¹³² Raposo (2004: 352)

¹³³ Atkinson (2002: 15).

¹³⁴ McVitty, Lansing e Clements (*citados em* Lowenfeld e Britain, 1977: 96)

O questionamento é um conceito que também pode ser muito eficaz no processo criativo, e essencial aos modelos de aprendizagem centrada na criança mencionados no ponto anterior, e por conseguinte ao processo de resolução de problemas. Este induz sempre interação e permite entre outros objetivos encorajar o conhecimento coletivo; autonomia; curiosidade; interesse/tomada de decisão e pensamento crítico. Assim uma questão é diferente de uma pergunta pela velocidade, nível, reflexão e interação que promovem. As questões quando bem usadas podem ainda: controlar o comportamento, gerir a aula, estimular o pensamento, revisão e compreensão da matéria. Finalmente, e no que respeita à caracterização das questões, quanto mais forem de tipo aberto maior o nível cognitivo que levantará a reflexão. Assim devem ser dadas poucas questões e diversificadas (caixas de questões, uso de novas tecnologias, análise de autores, simulações de papeis, trabalhos em grupo e debates de turma) com mais tempo para refletir e debater.

*“Todas estas questões que a metafísica põe em termos eruditos e tenta solucionar, medita-as a criança de seis anos e exprime-as com maior ou menor clareza, mais ou menos abertamente. Inventa respostas e faz novas perguntas: «o que faz mexer as nuvens? Deve ser o céu». - «parece-me que é o ar que faz andar a lua». - «E Deus, como é que ele segura no céu? Com certeza que está colado»”.*¹³⁵

O questionamento visual é tão, ou mais importante, que o questionamento verbal. Cada vez mais é essencial interpretar e saber intervir criticamente na cultura visual.

VI.2.4.2. Conceito limite e importância dos períodos de silêncio

Conceito limite/mudança (*threshold concept*) é uma noção de contexto inicialmente biológico mas que pode também ser usado em contextos educativos. Tal como nas ciências biológicas se observam períodos de inércia alternados com períodos de grande mudança, também na aprendizagem períodos de silêncio são pontuados por momentos de viragem que caracterizam uma evolução dinâmica do aluno. Kinchin (2010) explica que é nestes momentos de viragem que os *threshold concepts* são assimilados. O dilema de Cordelia, baseado na obra *King Lear* (Shakespeare), é um ótimo exemplo de que o silêncio/inércia não é de forma alguma sinónimo de ausência de atitude. Tal como Cordelia, um aluno em silêncio estará provavelmente a integrar todos os conceitos anteriormente assimilados numa estrutura atual mais completa e desenvolvida.

Quando os conceitos limite/mudança são assimilados corretamente geram-se estruturas hierárquicas que permitem fazer a ligação entre as diferentes aprendizagens e conhecimentos adquiridos sem ter de passar por uma estrutura linear. Nesta lógica de pensamento Kinchin baseia-se em Meyer e Land que caracterizam estes conceitos como: transformativos (mudam a escala de valores e atitudes), irreversíveis (nunca mais se esquecem), integrantes (assimilam conhecimentos/aprendizagens perdidas) e ligadores (fazem a “ponte” entre diferentes conhecimentos/aprendizagens). No entanto, o autor, alerta também para o facto das relações entre estes conceitos não estarem ainda bem definidas. Como tal o currículo, segundo Kinchin, deveria ser reconsiderado em termos de “*threshold concepts*”, de forma interligada, em vez de “conteúdos a abordar”. Kinchin refere ainda Taylor que acrescenta, seja a que nível do ensino for, se assume muitas vezes que estes conceitos limite já estão assimilados, inclusive quando os alunos entram para a universidade, mas nem sempre é assim. Quando isto acontece há uma fragmentação do conhecimento/aprendizagem em que digamos que a especialização é “ilusória”.

No que diz respeito à biologia o conceito de fotossíntese é exemplo de um *conceito limite* problemático mas transformativo. Se os alunos conseguirem abstrair-se dos detalhes do processo de fotossíntese e aperceberem-se da natureza do termos transformação que está inerente à fotossíntese, passarão a ter uma noção de nutrição, energia e ecossistemas muito mais holística. Assim e no que diz respeito ao ensino, para que os alunos tenham sucesso na assimilação de *conceitos limite*, é necessário que o currículo dê oportunidade a uma aprendizagem segmentada e cumulativa de forma complementar. Para além disto é necessário perder tempo a interligar conhecimentos adquiridos em detrimento de novas aprendizagens isoladas. Este é também um argumento para a

¹³⁵ Galimard (1970: 12).

não sobrecarga de conteúdos a abordar no currículo. Assim, a interligação entre conceitos sendo fundamental no desenvolvimento, deve ser enfatizada pelos educadores (mesmo quando esta é aparentemente óbvia) de forma a estimular nos alunos o hábito de relacionar todos conhecimentos.

Concluindo a tomada de consciência, por um educador dos *conceitos limite*, é por si só um conceito de ensino e aprendizagem. Os *conceitos limite* devem ser organizados numa rede hierárquica ao longo do ensino que passe de uma lógica macro para micro. Esta organização permitirá mudar o futuro do desenho dos currículos e levantar a discussão de como os interligar entre os diferentes níveis de ensino.

VI.2.5 O educador de artes visuais em função da criança

Durante todo este trabalho de investigação, que se tem vindo a desenvolver, as questões que sempre sempre se foram colocando consistiram: Qual o meu papel como educador, ao nível ético, perante estas relações de poder e perante o desenvolvimento de cada aluno? Não deveremos estar atentos e fomentar um espírito crítico nos colegas e alunos? Como o fazer através das AV?

Algumas destas perguntas já foram sendo respondidas nos pontos que ficam para trás. Todavia, entende-se que a sua consciencialização é essencial para a perceção do projeto que aqui toma o seu auge de desenvolvimento.

Falando em escola, como um sistema sociocultural, todas as questões levantadas por esta investigação foram obrigatoriamente de encontro aos dois principais envolvidos - educadores e alunos, no sentido de interpretar e reforçar esta relação. Mencione, no início deste ponto, um documento essencial, proveniente da UNESCO (*DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA*), que se entende ajudar o entendimento do papel das AV. A Declaração de Princípios sobre a Tolerância é aprovada pela Conferência Geral da Unesco, em 1995, e no ponto 3 - as dimensões sociais, pode ler-se que “*A promoção da tolerância e a aprendizagem da abertura do espírito, da escuta mútua e da solidariedade devem se realizar nas escolas e nas universidades, por meio da educação não formal, nos lares e nos locais de trabalho. (...) A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros. (...) A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e a exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autónomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos*”.

Também Barret (1982: 16 e 42) argumenta, no que diz respeito ao papel da educação artística, “*se um dos fins é criar indivíduos divergentes, tolerantes e de espírito aberto, capazes de actuar indissiosincriticamente, estes necessitam também que o professor seja suficientemente livre para actuar da mesma maneira. (...) Esta crescente independência do aluno em relação ao professor é um dos objectivos essenciais da educação em arte: um jovem adulto automotivado e de pensamentos independentes*”.

A Educação em AV é hoje uma área obrigatória no ensino básico em Portugal. Alternando ao sabor das várias reformas educativas e resumindo-se frequentemente ao desenhar, pintar e pouco mais, as atividades desenvolvidas no âmbito da AV começam aos poucos a ser mais diversificadas e abrangentes do que a tradicional e simplista visão referida.

Portugal teve durante anos um currículo de AV, se assim se pode dizer, “fechado”. Com a Reforma de Roberto Carneiro e respetivos ajustes (capítulo I) surge também o currículo flexível alterando o cenário anterior. Hoje, a escola e o educador já podem centrar a aprendizagem no aluno fazendo as adaptações que considerem necessárias. Na prática não é obrigatório que os educadores sigam a ordem do currículo. Ou seja, o currículo deve ser entendido como um guia ou referencial. Esse foi sem dúvida um privilégio ganho e que entendo que não possa ser desperdiçado pelo educador. Assim, o educador de AV tem liberdade de desenvolver as dinâmicas pedagógicas que considerar mais adequadas à comunidade onde estão inseridos, ao projeto educativo da escola e aos alunos.

Dito isto ficam algumas perguntas para refletir:

- Será que os educadores, de AV, leem sobre investigação na área?

- Os educadores, de AV, vão aos museus de arte?
- Os educadores conhecem a comunidade em que a escola se insere?
- Os educadores, de AV, sabem dançar?
- Quando foi a última vez que o educador de AV foi ao cinema?
- Como é vista a questão da motivação na escola?
- Porquê, como, quando e onde motivar estudantes desmotivados para a arte e cultura? Será mais importante a motivação intrínseca ou extrínseca?

Quais os fatores que estimulam e os que condicionam a motivação do aluno?

Um educador, dos dias que correm, tem de se interrogar constantemente sobre tudo, não tendo nada como “fechado”. Questionar-se sobre o mundo, em constante mudança, exige nunca seguir parâmetros pré-estabelecidos e procura constante de formas de trabalho adequadas aos seus alunos. A IA, abordada no capítulo IV, é sem dúvida uma das ferramentas essenciais para a prática diária da ação educativa atual. Um educador tem de assumir práticas semelhantes a um investigador, implicando-se na ação:

- Ser investigador da realidade e que conduz o aluno ao exercício da observação, perceção, análise crítica e criatividade;
- Entender sua responsabilidade social e investir na interação com o aluno;
- Saber construir conhecimento e planear a aula tendo em conta o aluno;
- Avaliar continuamente a sua prática, modificando-a se necessário;
- Comprometer-se com novos conceitos que orientem o pensar pedagógico;
- Ser observador constante e atento, mediando ações e interagindo com os alunos.

O educador, como um mediador de aprendizagens, permite a descoberta da arte e inerente capacidade de criação, interação, reflexão e intervenção. Deste modo, o educador deverá ter o máximo cuidado em não influenciar os seus alunos com o seu “olhar adulto” cheio de opiniões, desejos e pontos de vista já “viciados”. Assim ser criança é poder ter uma visão única do mundo que se traduz num modo de expressão dos seus sentimentos, emoções e sensações sem preconceitos e barramentos. No entanto, motivar a criança, e ser um bom educador em função da criança, não quer dizer apenas que o trabalho “é bonito”. Um bom educador deve tentar sempre ampliar o quadro de referência da criança. Lowenfeld e Britain (1977: 89 e 176) dão o exemplo de uma criança que representa o retrato da sua mãe e a mostra com orgulho. Segundo os autores deve estimular-se essa ampliação com perguntas como *Onde está a tua mãe?, Ela está sozinha?, O que está a fazer?*. Esta ampliação permitirá ampliar, na criança, os seus pensamentos, sentimentos e perceções. Neste mesmo contexto o educador poderá também ter um efeito desbloqueador. Exemplo disso apresentam uma criança que não represente os dentes à qual pode ser proposto um tema como “Escovem os dentes todas as manhãs” e de seguida desenvolver-se um diálogo sobre os procedimentos e importância deste exercício.

Eisner (*citado em* Donovan, 2000: 85), segue os princípios da DBAE (*Discipline Based Art Education*) ao considerar que um educador deverá ter em conta:

1. Aquisição, por parte dos estudantes, de um sentimento do significado que pode ter a transformação das suas ideias, imagens e sentimentos em formas artísticas;
2. A educação das artes deve redefinir o valor das qualidades estéticas na arte e na vida;
3. A educação das artes deve capacitar os estudantes a perceber a ligação entre o conteúdo e a forma que as artes representam a cultura e o tempo onde o trabalho foi criado;
4. Os resultados deverão incluir:
 - a) Vontade para imaginar possibilidades que não existem mas poderão vir a existir;
 - b) Desejo de explorar a ambiguidade e vontade em se antecipar a resultados convincentes;
 - c) Capacidade para reconhecer e aceitar as múltiplas perspetivas e resoluções que induz o trabalho nas artes.

A isto acrescentar-se-ia ainda que o educador antes de avaliar, deve pensar no que Oscar Wild disse *“fora de moda é tudo o que os outros usam. O que eu uso é moda”*. Se todos os educadores pensarem assim, não tendo como referência o seu gosto pessoal, podia ser que entendessem a perspetiva do aluno em vez de a rejeitarem pelo

simples facto de ser imprevisível/diferente. Neste contexto, refira-se ainda Freedman (2003: 163) “*What teachers often lack is a way to articulate the knowledge on which they base their judgments*”.

Porém, vários autores abordaram o papel do educador:

No prólogo do livro, de Rudolf Arnheim (Arnheim, 1993: 20), Elliot Eisner escreve o seguinte: “*La esencia del mensaje de Arnheim es que la visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas*”.

Eça (2004: 17) escreveu, a respeito do pensamento independente, que “*a aprendizagem necessita de educadores que facilitem a reflexão crítica sobre os conhecimentos, sobre as interpretações possíveis e que promovam espírito de questionários e pensamento independente. Aprender não se limita à questão: «o que sabemos?» mas engloba questões mais amplas como «o que somos?»*”.

Laura Chapman (in Rúbio, 2007) dá a sua visão das fases e abordagens que considera importantes ao processo artístico e que os educadores deverão ter atenção. Assim, e de uma forma sucinta, apresentamos na seguinte figura:



Figura 23. Fases e abordagens do processo artístico. Adaptado Laura Chapman (in Rúbio, 2007).

Deste modo também o educador deve perceber como motivar a criança (ver capítulo II). Assim, como explica Fontaine (2005: 8) a respeito da motivação e da formação dos educadores, “*(...) a formação só terá relevância em termos profissionais se for integrada na prática, espera-se suscitar, nos professores, reflexão, análise crítica e debate, bem como o desejo de testar na prática o que é apresentado em termos teóricos. Poderão assim tomar consciência das potencialidades e limitações dos quadros teóricos e da necessidade de os desenvolver/expandir a partir da experiência prática*”.

“*On the contrary, educators – from theorists and arts administrators to classroom teachers – must concern themselves with finding ways to set students free in pursuit of art knowledge. In so doing, educators become guides, offering road maps and compasses and advice about travel. Such educators do*

not dictate where students should go; they give them mental equipment and practical tools and encourage them to begin the journey".¹³⁶

Stern (s/d: 67) refere ainda, relativamente à influência do adulto na representação infantil, que *"não existe criação absolutamente espontânea, visto que há sempre um mínimo de influência em tudo que a criança faz. O que interessa saber é qual a parte de influência que protege a integridade infantil e a partir de que altura a invasão adulta a diminuí ou mesmo esmaga"*.

Moreira (2008: 97 e 126) cita Jung a respeito do desenvolvimento da personalidade ao dizer que *"Tudo aquilo que quisermos mudar nas crianças, devemos primeiro examinar se não é algo que é melhor mudar em nós mesmos (...). Talvez estejamos entendendo mal a necessidade pedagógica, porque ela nos recorda, de modo incómodo, que de alguma maneira somos crianças e precisamos muitíssimo de educação"*. O autor refere ainda, mais à frente, o seguinte: *"Só garantiremos à criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investirmos em primeiro lugar na educação do educador"*.

Globalmente, um dos objetivos globais, essenciais à ExP, é gerar autonomia nas crianças. Para tal o educador tem de promover e gerar as melhores condições para que o aluno desenvolva a sua própria atividade criativa. Na prática o educador deve comportar-se como um ouvinte que mais do que afirmar deve levantar novas questões que promovam a reflexão e facilitem a decisão individual do aluno. Já no que diz respeito aos alunos estes deverão ter assim possibilidade de experimentar várias atividades, materiais e técnicas para que encontrem o seu caminho que mais o satisfaçam a exprimir. Este é o "caminho" para que se gerem adequados processos criadores e linguagens artísticas diferenciadas onde cada aluno se direcione, desenvolva e expanda quer os seus interesses quer o seu potencial/talento único.

VI.2.5.1. Educador? Artista? Ou, ambos?

Para lecionar em AV não são apenas necessários conhecimentos artísticos, são também determinantes os conhecimentos sobre a criança e a sua organização do mundo. Todos os educadores trabalham com os seus conhecimentos adquiridos. No entanto, considera-se que o educador de AV tem de ir mais além e trabalhar também com os conhecimentos da infância. Só assim, quanto mais se adquirir mais poder-se-á dar. Nessa linha de pensamento, entende-se também que um artista/educador tenha diferentes opções para dar que um que não tenha contacto diário e direto com as artes.

"Refira-se muita vantagem para a docência, do facto de se ser profissional daquilo que nos propomos ensinar, bem como reciprocamente, também se retirar vantagem profissional como pintor pelo facto de se ensinar (reaprendendo constantemente com as aulas e com os alunos). O acto de ensinar ou mais correctamente de tentar ajudar e aprender, obriga aquele que ensina a colocar-se na pele do outro (aqui-aluno)".¹³⁷

Ao se debater o termo artista-educador ou educador-artista rapidamente se cria uma ponte para o conceito de educador-investigador desenvolvido por Lawrence Stenhouse. Segundo este autor (1998), enquanto educadores, poder-se-á flexibilizar bastante a aprendizagem quando se tiver em atenção a experiência.

"Para o professor não basta mais ter o «domínio» conceitual, histórico e artístico da arte. É necessária uma construção permanente, na qual os conhecimentos, identidades e consciência planetária são realimentados, no sentido de ampliar o universo do professor para outros campos de conhecimento, como os da filosofia, da antropologia, da sociologia, da psicologia, entre outros. Tão importante como conhecer e vivenciar a arte é compreendê-la no espaço/lugar e tempo culturalmente construído".¹³⁸

¹³⁶ Donovan (2000: 48).

¹³⁷ João Dixo (in Azevedo: 2008: s/p).

¹³⁸ Efland (in Pillotto, 2008: 9).

Lowenfeld (1977: 219) diz que “*Ensinar arte às crianças obriga a ter maiores conhecimentos e compreensão psicológica das necessidades infantis, do que habilidades profissionais e técnicas. O ensino da arte em níveis etários mais elevados (adolescente) pressupõe conhecimentos mais especializados por parte do professor*”.

Por outro lado um artista/educador vive muitos dos problemas e questões que se levantam às crianças quando se estão a expressar. Neste sentido, supõe-se que o mesmo as compreenda e as ajude de acordo com a sua experiência mas mantendo sempre em mente as características individuais do aluno. Assim e, com base nestas considerações, é através do intercâmbio entre educador e aluno que é possível gerar uma segurança e confiança que facilite, sobretudo, um crescimento sustentável com base nas necessidades da criança. No entanto, Haanstra, Van Strien e Wagenaar (Haanstra *et al*, 2008: 49) explicam que a prática artística, de um educador, não substituí a pedagogia. Neste mesmo estudo os alunos caracterizam um bom educador de arte da seguinte forma “*Good art teachers are ‘involved’, ‘enthusiastic’, ‘relaxed’, ‘empathetic’, ‘not grouchy’, and ‘humorous’. Good art teachers have open minds, are tolerant and show respect for student’s ideas and artwork*”.

Assim a formação do educador tem de passar por dominar bem a arte mas também ser bom educador em arte. Ambas não são aceitáveis isoladamente. O significado e a aplicação da arte é importante mas a sua relação com quem a produz, e com os outros, torna-se também essencial. Assim na educação/socialização da criança, através da arte, é necessário mediar o seu contacto com a realidade estimulando a experiência de vida em conceitos significativos ao mesmo tempo que é desenvolvido o pensamento, a perceção e a emoção. Na prática o educador deve identificar-se com o que propõe a seus alunos e para isso tem de dominar minimamente essa atividade. O que se quer dizer com isto é que o educador não precisa de ser obrigatoriamente artista mas deve ter experiência criadora. Na prática o educador deve ter em conta o legado da Escola Nova, e tal como Ferrière (in Gamboa, 2004: 24) defende, em *L’École Active* de 1926, desenvolver uma pedagogia de ação não de *fora para dentro* mas de *dentro para fora* tendo em consideração o aluno.

O projeto proposto neste capítulo tenta envolver o educador, através de atividades, que lhe permitam refletir sobre as suas práticas educativas. Entende-se que só desta forma é possível gerar mudanças na educação. Como Hargreaves (1994: ix) refere “O professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”. Assim, a pedagogia deve ser entendida pela dialética que se gera entre todos seus intervenientes e que tem de gerar construção mutua, troca de experiências e partilha de objetivos. Nesta forma de pensar Moreira (2008: 111) cita Jung ao dizer que “*O método educacional apropriado ao adulto não pode ser o direto, mas apenas o indireto, que consiste em fornecer-lhes os conhecimentos psicológicos que lhe possibilitem educar-se a si próprio*”. Também Freire (1983: 78), a respeito da relação recíproca educador educando, argumenta que “*o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa*”.

Conclui-se assim que o educador, e apesar de a sociedade o definir de forma diferente, só pode ser um “colega” confidente, compreensivo, afetuoso e que dá apoio nos momentos oportunos. A este respeito, associado ao papel do educador, Bourdieu (*citado por Vila-Merino, 2010: 76*) utilizou numa conferência em 2002 que foi “*Generar un saber debe significar generar un saber comprometido y comprometer un saber.*” Numa frase dir-se-ia que o educador terá de se consciencializar no “Estou aqui, não para ti, mas contigo”. Ou seja, num estado desejado, seria o compromisso oficial com o aluno, que se empenharia em resolver as propostas, que conduziria o educador pela fronteira pessoal, social e cultural do aluno.

VI.2.5.2. EDUCADORES AFETUOSOS MAS CRÍTICOS E REFLEXIVOS

Um outro fator determinante no educador de arte é a relação pessoal/social que mantém com o aluno. Efetivamente, nos dias de hoje, há cada vez mais a pressão para que o educador não seja afetivo com os alunos. Contudo, tendo em conta toda a temática anteriormente desenvolvida relativa às emoções, sentidos, criatividade, que esta não seja uma boa solução para a educação artística. Lowenfeld e Britain (1977: 78), referem um estudo

de Levin que concluí “o cálculo da média de trabalho que os alunos realizaram para cada professor mostrou, claramente, que os mestres mais afáveis, mais afetuosos, tinham alunos que apresentavam mais trabalho”.

*“A nossa vida afectiva resulta da relação entre nós e o mundo e é assegurada por uma multiplicidade de fenómenos químicos, psíquicos, espirituais e físicos que nos fazem ter e sentir diversas formas de estados intelectuais e afectivos (passivos e activos, conscientes e não conscientes)”.*¹³⁹

A respeito do educador, e à semelhança do aluno, constatou-se anteriormente que o educador está sempre em constante construção e (re)construção do seu “eu” em que as diversas fases da vida e da profissão moldam os caminhos que percorre. No entanto, nesses caminhos destacam-se a afetividade e a reflexão.

Robert Witkin, no seu livro *The Intelligence of Feeling* (1974), explica que a educação nas artes preocupa-se, ou melhor assim se entende, com a educação dos sentimentos e emoções enquanto a educação em ciência se preocupa em perceber factos e conceitos objetivos.

*“A implicação do intelectual e do sensível, do cognitivo e do afectivo nas artes e em educação aponta para possibilidades vastas de alargamento dos horizontes da compreensão, apresentando a (trans)formação como possibilidade. Uma educação artística deve, deste ponto de vista, influir ao nível do conhecimento e comportamento humanos. Esta possibilidade aplica-se à pessoa, ao seu percurso de formação e de vida, assim como à sua acção sobre os contextos em que se inscreve e desenvolve a sua actividade.”*¹⁴⁰

Raposo (2004: 403-404) utiliza o termo “educar para a sensibilidade” como bandeira para a escola. O autor explica que esta sensibilidade deverá abranger o sentimento e razão onde o pensamento, as sensações e as emoções estão comprometidos. Nesta lógica poder-se-á fazer com que o indivíduo se sinta envolvido permitindo assim a “aprendizagem e transformação”.

Porém, a par da afetividade, como forma de motivação social, destaque-se também a reflexão que facilita e promove a procura e descoberta de respostas para o mundo envolvente. Neste sentido, o educador torna-se também um mediador que pode gerir os conhecimentos através de um contacto próximo da criança.

*“We need creative teachers with the confidence to take creative and reflective practitioners. At present this takes exceptional commitment and vision in an increasingly high-stakes education system, with heavy workloads and pressures to conform created by ever accountability. The concept of high-rentability schools, analogous to air traffic control, where any failure of the system is potentially disastrous severelly limits the scope for individual teachers to innovate or push the boundaries. Instead, subjugated to successive governments` vain search for a `teacher-proof` education system, teachers are often reduced to the role of curriculum delivery automatons”.*¹⁴¹

A reflexão é sem dúvida um motor de evolução para o ser humano. Peter McLaren a respeito do pensamento crítico, no 3er. *Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* realizado em 2010 em Málaga (Espanha), aborda a prática como algo imprescindível para a sociedade. Para McLaren não há metodologias para implementar, a sociedade simplesmente tem de viver numa *máxima social pensante baseada na praxis contra as práticas imperialistas que muito nos escondem*. A importância da Educação Cultural, debatida no capítulo I, através das AV induz uma prática constante que por sua vez gerará uma reflexão que facilite a intervenção na sociedade.

¹³⁹ Lima (2004: 5).

¹⁴⁰ Raposo (2004: 424).

¹⁴¹ Steers (2003: 30).

Concluindo a relação do educador, também através de conversas e debates com o aluno, pode ir também de encontro à sensibilidade e motivação que se pretende incrementar no aluno. Dan China (s/d: 3) cita Robert Clement a respeito da investigação e desenvolvimento no desenho “*«The importance of talk: describing, questioning, analysing, cannot be overemphasised. It is through talking, as much as through looking, that children develop clarity and sensitivity»*”. E de seguida China reforça o desenho que, à semelhança de todas as outras áreas, pode também evoluir muito através do questionamento “*Questions will draw attention to particular aspects such as the formal elements of tone, shape, colour, texture. It will also focus attention on the quality of the materials and the marks that they make*”.

VI.2.6 Valores, experiência e local como fatores importantes

No 1º ciclo, início da escolaridade obrigatória, deverão estar obrigatoriamente os “alicerces” destes conceitos de valores, atitudes e importância do local. Juntos, e bem trabalhados, serão imprescindíveis ao desenvolvimento sustentável de cada indivíduo como parte integrante do local. Assim também o local se tornará sustentável. Só assim se poderá educar pessoas equilibradas e integradas/incluídas conforme se debateu no final do capítulo I.

“Todo o acto educativo está imerso num determinado contexto, que é a síntese de factores como o tempo, o espaço, a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se desenvolvem os agentes da prática educativa”¹⁴².

Pegando na alínea h), do artigo 7º da Lei de Bases 46/86 do Sistema Educativo Português, pode perceber-se um importante papel da escola em “*proporcionar aos alunos experiências que favorecem a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante*”.

Conforme se pode constatar no final da secção anterior, cruzando com o contributo de McLaren, a importância das AV na escola é efetivamente permitir ao aluno desenvolver a perceção global do mundo, ampliando o seu repertório visual e gráfico, contribuindo ainda para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania, que se manifestará durante toda a vida. Os contributos de McLaren, tal como os de Giroux e Paulo Freire, defendem um ensino onde os alunos desenvolvam um pensamento crítico com a finalidade de melhorar a comunidade/sociedade. Freire baseia-se no conceito de “conscientização” defendendo uma educação fundamentada na liberdade contra o domínio do poder, nomeadamente, económico muito associado à educação formal. Para Freire¹⁴³, todos têm de olhar para a sociedade pelas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito mutuo, tolerância, humildade, gosto pela vida, abertura à inovação e/ou mudança, persistência na luta, recusando os fatalismos e com olhos postos na esperança e justiça.

Todos estes autores defendem uma constante reflexão crítica. Assim esta abordagem, designada por pedagogia crítica, é essencial para que o aluno perceba a totalidade da sociedade e possa intervir ativamente na mesma.

Contudo, a integração/inclusão do indivíduo na sociedade não depende apenas do local e da reflexão como também dos valores e atitudes que ambos comungam. Schmidlin (2010: 59) cita Foucault ao dizer “*o que me surpreende é o facto de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objectos e não a indivíduos ou à vida*”. E o autor a respeito do ensino da arte acrescenta que a mesma é “*(...) hoje considerada campo de conhecimento na escola, se situa na educação em um movimento transitório dentro do que se convencionou denominar pós-modernidade. Neste ritmo de passagem modernidade/pós-modernidade, a arte como manifestação artística e estética estende-se para a visualidade cultural e cotidiana articulando-se com a própria vida*”.

¹⁴² Gómez *et al* (2007: 160).

¹⁴³ Freire (1997: 136).

“Na pós-modernidade, a interpretação da arte depende da compreensão de códigos culturais que circulam nos contextos de origem da obra, dos modelos em que os diferentes modos de vida social são construídos, das ideias que as pessoas têm de si, das práticas que emergem dessas ideias”¹⁴⁴.

VI.2.6.1. Valores e atitudes

A educação, particularmente a escola, é uma realidade que não passa despercebida a ninguém. A escola é um organismo com uma hierarquia bem definida mas frágil como explica Emília Araújo¹⁴⁵. Neste contexto, o autor explica que a escola possui uma dose de caos, de imprevisão e de ambiguidade onde os processos de ensino não estão completamente definidos e por isso, não são conhecidos por todos os intervenientes da mesma forma e no mesmo grau. No entanto, esta já proporcionou, e continua a proporcionar a cada indivíduo, várias experiências construtoras dos valores da sociedade. As bases adquiridas são imprescindíveis para a troca e compreensão de informações inerentes ao sistema social em que toda a humanidade se insere. A implementação das AV, na educação, é extremamente importante para o desenvolvimento dos alunos no que toca ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, pois tem a capacidade de exercitar a articulação entre imaginação, razão e emoção.

“Pensar é agir e a solução é interagir. (...) Se os educadores se sentirem apoiados, valorizados e envolvidos na co-produção de novas experiências de vida, adquirem competências humanas e sociais (ser-saber; saber-fazer; saber-pensar; saber-dizer) que os pode tornar mais conscientes do seu poder de influência humana e social e usar essa consciência ética na promoção da aprendizagem social de práticas de cidadania activa”¹⁴⁶.

Os valores são essenciais para o desenvolvimento sustentável da educação e, por conseguinte, da humanidade. Humildade, paciência, satisfação, alegria, bondade, honestidade, generosidade, positivismo... agarrar, perdoar, respeitar, ser responsável... princípios, aspirações, altruísmo, valentia. Estas são possíveis respostas que se tentarão abordar em exercícios/atividades pontuais presentes na sequência deste capítulo. É importante que a arte foque muitos destes conceitos, de uma forma aberta, e que permita gerar uma ética social. Segundo autores atuais a arte não só é lúdica, como também veículo portador de vários valores.

“Building creative capacity and cultural awareness for the 21st Century is both a difficult and a critical task, but one that cannot be eluded. All forces of society must be engaged in the attempt to ensure that the new generations of this century gain the knowledge and skills and, perhaps even more importantly, the values and attitudes, the ethical principles and the moral directions to become responsible citizens of the world and guarantors of a sustainable future.”¹⁴⁷

No que respeita a valores Raposo (2004: 142) refere-se aos estéticos *“A componente estética deve enformar a organização dos currículos, os programas e os conteúdos devem ser particularmente interessantes, apelativos, fomentando o espírito crítico, dentro de uma determinada perspectiva de valores éticos, para além dos estéticos”*.

Dewey (1934: 348) argumenta *“The arts remove the veils that keep the eyes from seeing and in that sense (...) the arts are more moral than morality”*.

¹⁴⁴ Franz e Kugler (s/d).

¹⁴⁵ Araújo (2000: 1-5).

¹⁴⁶ Jorge Sampaio (citado em Lopes, 2003: s/p).

¹⁴⁷ UNESCO (2006: 14).

A ética é sem dúvida um dos valores a defender na educação. Neste projeto de investigação estimulou-se a sua percepção constante, quer diretamente pelos intervenientes diretos na escola, quer por parte do investigador. E assim foi desenvolvida a investigação onde todas questões apresentadas, e envolvendo os participantes, foram expostas e explicadas aos mesmos. Stake (Denzin e Lincoln, 1998: 103) diz *“The value of the best research is not likely to outweigh injury to a person exposed. Qualitative researchers are guests in the private spaces of the world. Their manners should be good and their code of ethics strict”*.

Outro valor essencial é o da sustentabilidade. De acordo com a resolução 57/254 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 2002, foi proclamado o *Decénio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) que se iniciou em 2005 e terminará em 2014. Este desenvolvimento passa por conceitos fundamentais como a equidade, solidariedade e cooperação entre povos que devem na sua maioria transcender a tecnologia, economia e inclusivamente a ecologia.

No entanto, esta sustentabilidade induz um equilíbrio dinâmico e relacional entre o local e o global, os sujeitos e as comunidades, o pensamento e a ação, o simbólico e o material, a ética e a razão, o particular e o geral, o racional e o emocional, etc. Além disso deve promover uma ética integral em que os princípios, valores e atitudes conduzam a uma consciência moral, solidária e planetária.

“Enquanto «humano» deverá ter como referência um outro sistema de valores que dê mais importância às riquezas não materiais e à solidariedade, e deverá também apontar para uma maior responsabilização da humanidade face ao meio ambiente. Finalmente, «sustentável», deverá significar sobretudo “melhor”, isto é, que o desenvolvimento deve permitir que todos alcancem um nível de vida mais elevado consumindo menos. Por outras palavras, por desenvolvimento humano sustentável deve entender-se o progresso obtido pela melhoria de qualidade de toda e qualquer actividade humana”¹⁴⁸.

Gómez, Freitas e Callejas (Gómez *et al*, 2007: 63) dizem que a sustentabilidade tem de ser vista *“como um valor supremo no qual convergem outros valores, tais como o respeito, solidariedade e responsabilidade”*.

Outro valor determinante à educação é a diversidade. Apesar de já se ter introduzido o conceito no capítulo I, quando debatida a *Educação Cultural*, refira-se novamente a sua importância na compreensão do mundo, e do outro.

“A responsabilidade da educação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro. A educação deve, pois, procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas”¹⁴⁹.

Também Raposo (2004: 423) aborda o papel da educação artística para a temática da diversidade. Segundo este autor esta será a melhor resposta para os desafios e problemas do mundo atual: *“A educação artística inscreve-se neste quadro de preocupações, antecipando-se-lhe potencialidades, particularmente ao nível da construção de indivíduos e sociedades mais criativas e da construção das identidades, com respeito pela diversidade.”*

¹⁴⁸ Aleksandra Kornhauser, *Criar oportunidades* (in DELORS, 1996: 206).

¹⁴⁹ Delors (1996: 42).

Por último retoma-se o educador, elemento chave na interpretação e reestruturação do currículo que deverá perceber o currículo e, através dele e/ou com ele, fomentar o seu próprio espírito crítico, bem como o dos alunos. Nesta ótica, “o professor” deixa de ensinar no sentido lato e passa a educar uma vez que em vez de transmitir conhecimento se torna mediador/orientador de aprendizagens conforme se debateu no capítulo II. Paralelamente, o educador assume responsabilidades mais alargadas estando “humanamente” mais próximo dos alunos. Meireles-Coelho (2010: 89) cita Robert Dottrens:

“(…) pôr no primeiro plano a educação e nunca a instrução: a aquisição das qualidades do carácter antes das noções do saber. A educação deve procurar o pleno desabrochar da personalidade humana. Desenvolver a personalidade é colocar a criança em condições de se mostrar tal como é. (...) ajudá-la a aumentar as suas qualidades e a corrigir os seus defeitos”.

VI.2.6.2. A experiência como elemento expressivo

A experiência, através da partilha dos vários momentos e acontecimentos de vida, tem também de ser vista como dinâmica coletiva. A partir dela criam-se pontos de encontro, reflexão e/ou discussões saudáveis. Vieira (1995: 73) cita Leonid Ponomarev que diz:

“Podeis consagrar-vos inteiramente à ciência ou viver exclusivamente da vossa arte. Os dois pontos de vista justificam-se igualmente, mas tomados separadamente, são incompletos”. Tal como na ciência a arte também tem de viver de experimentação”.

Entre os diferentes intervenientes (alunos, educadores, funcionários, direção) da comunidade escolar, e até dentro de cada um destes grupos, existem muitas diferenças que divergem em cada pessoa fruto de todas as suas vivências. Como se foi abordando nos capítulos anteriores a identidade global de um indivíduo pode distinguir-se em três vertentes: identidade pessoal, social e cultural, que por sua vez se vão construindo em contacto com o que rodeia essa mesma pessoa. Fruto desta complexa individualidade (inerente à comunidade envolvente), a prática da arte e expressões subjacentes, bem como a educação nas AV, não se pode esquecer destes três aspetos. Elas, através da experiência, formam a identidade do indivíduo.



Figura 24. Aspetos da identidade do indivíduo.

Por este motivo alguma forma de expressão, representada por um indivíduo, apresenta sempre alguma característica desse mesmo indivíduo.

Massironi (1996: 69) diz *“Qualquer representação gráfica, por quanto fiel à realidade, proporciona e precisa nos pormenores, particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade”.*

A experiência é algo que o indivíduo “transporta” constantemente e se identifica em tudo que diz, nas suas ações e comportamentos. Por isso quanto mais recursos o indivíduo tiver mais possibilidades terá de se exprimir.

Gamboa (2004: 22) diz *“O princípio de continuidade da experiência significa que toda a experiência recorre a algo do que se passou anteriormente e modifica, de algum modo, a qualidade do que vem depois”*

A este respeito refira-se a representação gráfica infantil que está associada com o que “fica para trás” (passado) da criança e que muitas vezes, o adulto que tenta descodificar. Esta tentativa, como se debateu no capítulo I a respeito do confronto entre arte infantil e adulta, é quase impossível pois o adulto desconhece muito do que antecede a criança.

A este respeito refira-se o *National Curriculum for England*. Nele (Qualifications and Curriculum Authority, 1999: 25), relativamente à experiência e às diferentes necessidades de aprendizagem, podemos encontrar referido o seguinte princípio:

“Teachers need to be aware that pupils bring to school different experiences, interests and strengths which will influence the way in which they learn. Teachers should plan their approaches to teaching and learning so that all pupils can take part in lessons fully and effectively”.

Independentemente da experiência artística, o indivíduo dá respostas de acordo com a experiência global que possui. Nicolaides (1941: 6) faz uma analogia extrema para que se entenda a importância da experiência/reconhecimento.

“If you and the man from Mars sit down side by side to draw, the results will be vastly different. He will try to draw the strange things he sees, as far as he can, in terms of the things his senses have known during his life on Mars. You, whether consciously or not, will draw what you see in the light of your experience with those and similar things on earth. The results will be intelligible, the one to the other, only where the experiences happen to have been similar. But if you both start out and explore that landscape on foot, touching e-very object, inhaling every odor, both will approach closer to what it is.”

Quando se fala de experiência e expressividade temos automaticamente de falar em flexibilidade e liberdade. No caso da criança, e como se foi abordando pontualmente ao longo dos anteriores capítulos, a escola e a sociedade parece não se interessar pelas necessidades da criança recorrendo apenas aos seus interesses enquanto adultos. Moreira (2008: 81) alerta para esse facto citando Rochefort:

“A criança de 6 anos é «parafusada» numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, esta força da natureza, essa exploradora, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra os músculos, sentidos, tripas, nervos e neurónios... trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. A posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e no entanto eis o homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas, os pulmões retraídos, hemorroidas e nádegas achatadas... (...) trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança”.

A experiência vivenciada na escola tem por isso de ter também em conta as necessidades de cada faixa etária e também de cada um. Só através desta e gerando “ferramentas” diversificadas se pode construir, verdadeiramente, cada aluno.

“Lo que yo tomo de los argumentos de Eisner y Gardner es que diferentes âmbitos de conocimiento utilizan diferentes capacidades cognitivas para su domínio, y que estas capacidades no es probable que evolucionen si están ausentes de las experiencias de vida de los individuos. Cuanto más rica se la gama de materias experimentadas, más amplia será la gama de potencialidades cognitivas que es probable que desarrollen los estudiantes”¹⁵⁰.

Housen (2000: 150) refere *“Para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas”*

A experiência em arte é também determinante não só para a construção do conhecimento artístico do indivíduo como para um conhecimento que pode ser transposto para outras áreas influenciando toda a sua identidade e modo de “ver” a envolvência. A importância desta experiência, de arte, é bem descrita por Raposo (2004: 351):

“Os que fizeram experiência de arte podem ser capazes de respostas diferentes das que dão os que nunca estiveram envolvidos em actividades artísticas. O domínio dos meios, das técnicas e dos métodos, assim como a aprendizagem, a disciplina e o exercício, são indispensáveis, tratando-se de uma educação artística. A dimensão estética que a caracteriza pressupõe a possibilidade de construção de diferentes “olhares” sobre mundo, com implicações ao nível das nossas escolhas, decisões e projectos de vida. A qualidade destes olhares define-se não por critérios de beleza, mas pela possibilidade de serem o “mais conforme ao humano”, antecipando potencialidades vastas de re-conhecimento, re-criação e mudança. Esta perspectiva, aplicada à educação, sustenta a dimensão estética e ontológica que deve caracterizar uma educação artística e a educação em geral.”

A arte tem o poder de transpor a sociedade para um espaço de maior liberdade. Contudo, e conforme se debateu no capítulo II e III, não se pode limitar a arte aos museus ou à coloração de ilustrações. A arte na infância é muito mais do que isso e vai de encontro com a comunidade, jogos, brincadeiras e muito mais. Thomas Moore (Moore, 1998: 77) escreveu:

“(…) acredito de facto que os artistas mantenham uma ligação com a infância através de seu trabalho, assim como todos aqueles que conseguem distinguir trabalho de prazer. Ser público de arte e de desporto é outra forma de manter a criança activa na comunidade da alma. Festas, festejos, celebrações e até mesmo rituais sagrados falam à criança e ajudam a manter vibrante a ligação com a infância.”.

Na sua essência a arte, através da Educação Artística, potencia uma experiência significativa dificilmente alcançável por outras áreas permitindo assim:

- desenvolver a apreciação estética do mundo, a criação e a interpretação de linguagens expressivas que renovem os processos e formas de comunicação;
- atribuir significados expressivos, consciência de emoção e acesso a formas de reflexão crítica que dinamizem os aspetos afetivos e energéticos onde o prazer e o apreciar proporcionam a motivação para o pensar e o refletir;
- construir a identidade pessoal e social em que são desenvolvidas as qualidades emocionais associadas às vivências anteriores pessoais e em relação aos outros.

Ao trabalho de investigação, aqui em desenvolvimento, interessou especialmente debater o desenho que, como já se teve oportunidade de explicar, é a forma de excelência da expressão da criança. Expressão que se desenvolve, sobretudo, na experiência alcançada também pela experimentação (ver capítulo III).

¹⁵⁰ Efland (2004: 213).

*“O desenho representa muito mais que um exercício agradável, no período infantil. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. Desenhar torna-se uma experiência de aprendizagem”*¹⁵¹.

*“No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora. A percepção e a sensibilidade são as janelas para o mundo que possibilitam a troca permeável entre os processos internos-externos”*¹⁵².

“Desenhar, desenhar, desenhar e desenhar. Através de escolhas, ênfatismos e exclusões. Quem desenha aprende e reaprende a ver todos os dias. A experiência, tanto a nível pedagógico como da prática efectiva do desenho, traduz que se observa melhor, observando e que se desenha melhor desenhando.”

Como Gardner (1999: 177) relata, acima, o importante é proporcionar à criança vários momentos para desenhar que se baseiem na sua observação constante do que a envolve. A importância do desenho associada à experiência pessoal, à exploração das emoções e sentimentos e, da comunidade tornaram-se durante toda esta investigação os elementos base de todo o desenvolvimento que se segue.

VI.2.6.3. Local, comunidades e cultura

Onde estamos? O que nos rodeia? O que podemos fazer com isso? São perguntas que se tornam cada vez mais essenciais numa sociedade em constante mutação. Gardner (1999:177) diz que “It is important that educators focus in depth on topics of consequence to their community”.

O local é a principal referência para a identidade, nomeadamente, social e cultural, do indivíduo. O legado é recebido do local, no dia a dia, é um todo dinâmico que influencia os que nele, e com ele contactam. Denzin e Lincoln (1998: xvii) dizem:

“(...) all knowledge is always local, situated in a local culture and embedded in organizational sites. This local culture embodies cultural stereotypes and ideologies, including understandings about race, class, and gender, and is part of what Dorothy Smith (1993) calls the ruling apparatuses and relations of ruling society”.

Vários autores têm debatido a influência do local na educação. Recorrendo a Clifford Geertz (Geertz, 1997), rapidamente se entende e se torna inquestionável que a educação está intimamente ligada ao social e, sobretudo, ao local. Nos últimos anos estes saberes têm sido entendidos e descartados por serem alegadamente passageiros, vulgares ou subjetivos. Contudo, atualmente, embora ainda de forma tímida e pontual, tanto a nível escolar como científico, os conhecimentos quotidianos do aluno e da comunidade local retomam lugar de destaque. Assim entende-se que todas as atuais políticas, tomadas pelo governo português, apontam para uma passagem de poderes de um nível centralizado no estado para um nível local onde se destacam os municípios. Este parece por isso ser um facto inquestionável que merece atenção pela sociedade.

“Ao longo das três últimas décadas, o conceito de «local», por exemplo, tem sido frequentemente utilizado no sentido de um re-surgimento, de uma re-descoberta, de uma re-localização, o que pretende significar que o nível local volta a emergir, volta a ser valorizado, após ter sido abafado pelo centralismo do Estado. O renovado interesse pelo local – pelo «poder local», pelo «desenvolvimento local», etc. – corresponde, assim, a uma re-descoberta, no período em que se constata o esgotamento do modelo administrativo centralizado vinculado ao nível nacional-estatal, do paradigma urbano-industrial

¹⁵¹ Lowenfeld e Britain (1977: 166).

¹⁵² Freitas (2008: 4).

*de desenvolvimento e, de um modo geral, o esgotamento da teoria da modernização. (...) O estudo do local em educação refere-se aqui ao estudo das políticas e da acção socioeducativas que têm vindo, ao longo dos últimos anos, a fazer apelo e a sustentar-se, em termos de discursos e de práticas, na dimensão local e territorial e na mobilização dos actores locais para a resolução dos problemas que as nossas sociedades enfrentam atualmente. Envolvendo a dupla dimensão da acção local e das políticas do Estado, considerando, nomeadamente, as novas formas de intervenção que este tem vindo a adoptar para se relegitimar através da acção local, das quais são exemplo as políticas de descentralização, de territorialização e de contratualização, o estudo do local necessita, no entanto, de um contexto concreto que possa funcionar como plataforma de observação das políticas públicas e das dinâmicas socioeducativas locais.*¹⁵³

Tendo como referência Arañó (2005: 3), na cultura ocidental designa-se normalmente conhecimento ao produto que fica quando nos relacionamos com o contexto. Hoje em dia não se pode falar de conhecimento sem ter em conta o contexto, especialmente social, em que o individuo se desenvolve. Desse conhecimento destaca-se o espaço e o tempo como elementos-chave. Estes tornam-se cada vez mais diluídos dadas as novas tecnologias que permitem a integração através da globalização. Arañó escreve:

“Si queremos conocer el valor del conocimiento, e incluso de cada uno de nuestros conocimientos, hay que esforzarse por llegar a la fundamentación o fundamentos desde los cuales esa validación se hace posible. Las diversas teorizaciones del conocimiento no han tenido la fortuna de llegar a un acuerdo sobre la determinación del fundamento”.

Aquando do debate do indivíduo e da sociedade, respeitante ao IS presente no capítulo I, percebeu-se que ambos se geram e influenciam mutuamente. Em comunidade os indivíduos constroem a sociedade que por sua vez produzem uma cultura que se supõe, através de cada indivíduo, ter continuidade pelo tempo. A cultura local, frequentemente designada de popular e associada ao folclore, é provavelmente a melhor das formas de aceder a alma dessa comunidade. Os sentimentos e criatividade coletiva revelam-se precisamente aqui. Assim, torna-se essencial a proximidade da escola à sua comunidade de forma a integrar-se e ajudar nomeadamente os alunos a reconhecer a sua própria identidade. Este legado cultural torna-se desta forma imprescindível à identidade pessoal e comunitária. Delors (1996: 140) escreveu:

“Podem encontrar-se pistas para melhorar o desempenho e a motivação dos professores na relação que estabelecem com as autoridades locais. Quando os professores fazem parte da colectividade em que ensinam o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados para as necessidades dessa mesma colectividade e, até, para trabalharem na realização dos seus objectivos. Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio”.

Por outro lado, abordando a temática do local, tem obrigatoriamente de falar também em cidadania e nos valores intrínsecos de responsabilidade social e moral bem como envolvimento da comunidade. Paralelamente desenvolve-se ainda o conceito de sustentabilidade, já referido nesta investigação, e que engloba todas estas preocupações.

Retome-se Inglaterra que tem trabalhado a cidadania associada às indústrias criativas. Hickman, a respeito deste ponto no Currículo Nacional Inglês, com base no *Crick Report*, explica a importância de cada um dos valores e alerta que a *citizenship* varia de local para local. No entanto, há que ter cuidado com extrapolações. Este autor (Hickman, 2003: 84) afirma:

¹⁵³ Ferreira (2003: 26).

“(...) Social and moral responsibility is concerned with building self-confidence and with developing responsible behaviour in students school. Involvement in community, according to the report involves students’ service to the community and their participation in the life and concerns of their neighbourhood. Becoming politically literate involves, among other things, pupils’ learning about UK’s various institutions and practices”.

No que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, da sociedade, Antonio Colom (*in* Gómez *et al*, 2007: 81) entre outras características e dimensões, distingue o local:

“(...) uma dimensão local – considera-se esta dimensão a única para aplicar experiências e situações de sustentabilidade. É mais fácil aplicar estratégias de desenvolvimento em sistemas mais pequenos e controláveis (comunidades rurais, pequenas localidades, municípios, etc.) o que no plano da aplicabilidade e da operatividade, significa iniciar um programa de desenvolvimento por unidades sistémicas pequenas, a fim de que seja possível o controlo das variáveis, a sua avaliação, dinâmica e pertinência para aplicar programas de desenvolvimento sustentável. (...) O desenvolvimento é ao mesmo tempo endógeno, ou seja, deve aproveitar todos os recursos disponíveis no local, fundamentalmente os humanos. Incluir desde o momento prévio da planificação os membros locais no reconhecimento de que este é um direito social. O desenvolvimento no plano local é portanto natural, harmonioso e equilibrado com respeito ao meio, e, entre este e a acção económica a desenvolver, deve-se procurar o equilíbrio entre a gestão económica e as potencialidades do ecossistema; autónomo na sua gestão e controlo, e supervisionado pelos próprios habitantes da zona”.

O desenvolvimento comunitário baseia-se, principalmente, na educação e sustentabilidade estando por isso associado à pedagogia social. Nesta lógica o desenvolvimento de uma sociedade não pode acontecer sem a educação. Ambos ligam-se e relacionam-se fortemente.

“É no seio das comunidades e do comunitário que o desenvolvimento pode e deve transferir as suas iniciativas e realizações em nomes e rostos concretos, reivindicando e possibilitando a participação activa das pessoas nos processos de mudança que se precisam e induzem, porque importa reconhecer nelas a sua condição de sujeito e não de mero objecto de acção social. (...) requer a participação voluntária, responsável e consciente das pessoas na mudança da realidade educativa, económica, ambiental e social da sua comunidade”¹⁵⁴.

Voltando à Educação Artística na escola como mediadora das ações culturais. Relembre-se a este respeito os contributos, mais recentes, de Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e Arthur Efland. Ana Mae Barbosa articula a *abordagem triangular* sobretudo para estimular as relações multiculturais. Hernández defende a necessidade de compreender a Cultura Visual com base nos estudos culturais e na antropologia. Finalmente, Efland enfatiza a necessidade da abordagem erudita e popular nas escolas questionando a globalização e seus efeitos. Entende-se assim que todos estes três autores se complementam no sentido da valorização humana e das diferenças.

A arte, na valorização do local tem também um papel único e deve estar presente e ao alcance de todas as comunidades. O artigo 27º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* declara que *“toda a pessoa tem direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.*

Tal como Raymond Bayer (*in* Almeida, 1976: 24) defende, a respeito do fenómeno estético, *“através da arte o homem não só conhece melhor, como melhor fica conhecendo o mundo exterior”.*

¹⁵⁴ Gómez *et al* (2007: 8-10).

Augusto Rodrigues (Rodrigues, s/d: 4), a respeito do papel da arte na integração do homem com a natureza, refere Gropius e a Bauhaus debatendo a importância da interação do primeiro com a segunda.

“A educação até recentemente recomendava que se procurasse atingir, através da criança, sua família, os pais e também os próprios professores. Mas nossa percepção hoje é a de que o circuito não se fecha aí. Temos que adquirir a visão da comunidade com um todo e tentar conscientizá-la dos valores de sua própria experiência, de sua própria cultura. Não se trata apenas de conhecer, mas de identificar-se com a cultura que é o resultado da experiência coletiva, transmitida e ampliada de uma geração a outra em todo os níveis da produção. Nesse contexto é papel da educação funcionar como agente enriquecedor e transformador permanente do processo de criação da cultura.”

Franz e Kugler (s/d: 11) apoiam-se também em Ana Mae Barbosa, e no seu livro *Tópicos utópicos*, para dizer “A Arte/Educação se apresenta então como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local”.

Eisner (2002: 89) defende que, uma das melhores formas de desenvolver a habilidade dos estudantes, é mostrar-lhes a arte como um artefacto cultural. *“One of the outcomes of arts education is the development of student’s ability to understand art as cultural artifact”*. Ainda nesta mesma obra (Eisner, 2002: 43) refere:

“Art education should help students learn how to create satisfying visual images, how to see and respond to what we call the the arts and other visual forms, and how to understand the role the arts Play in culture. Put simply, art education should help students learn how to create and experience the aesthetic features of images and understand their relationship to the culture of which they are part”.

Sahasrabudhe (2005: 88-89) escreveu *“Art education can provide young people with a unique tool the self empowering process of art making through which they can explore and inquire into their lived experience. It can help them to discover themselves, connect with their communities and develop the culturally embedded sensibility that eventually enables dialogue with the ‘Other’, larger cultural world”*.

Concluindo o *desenvolvimento comunitário* pode caracterizar-se como um processo de transformação social da comunidade, comunga de uma participação e esforço criativo dos seus elementos, implica responsabilidade e reconhecimentos mútuos, estimula a ética através de atitudes e valores, dá resposta a várias necessidades humanas (económica, social, cultural, educativa e outras), ou seja permitindo uma dinâmica e sustentável construção da comunidade. Contudo, não interessou a esta investigação interpretar e compreender os símbolos de cada um dos trabalhos desenvolvidos, nesta investigação, pois não era esse o objetivo nem se conseguiria aceder a toda essa informação temporal, espacial e também pessoal e cultural. Como explica Arañó, anteriormente referido e fundamentando-se em Kubler, só se poderá tentar uma interpretação válida, de algum símbolo (forma que a cultura adota), se se tiver vivido sobre o mesmo tempo e espaço em que o anterior foi desenvolvido. Assim, e fazendo um paralelismo, a “arte” não pode ser vista como independente de toda a restante cultura e suas manifestações.

VI.2.7 Globalização e poder

Debatendo a dicotomia local/global entenda-se que estas têm de ser vista como interdependentes. Hoje, nomeadamente, através dos *media* e internet, já não se pode separar literalmente um conceito do outro. Como se explorou, no capítulo I, a cultura visual tornou-se globalmente massificada influenciando todos os povos. Neste âmbito, entenda-se que essa influência não foi, nem é, só ao nível biológico. O ambiente social altera toda a percepção do que se analisa e a forma como se age. Como exemplo sabe-se que, para um casamento na Europa, a cor mais utilizada é o branco. Porém, na Ásia essa cor é o vermelho. Isto são exemplos de uma diferença continental mas ao nível local elas também acontecem.

*“(...) o mundo actual caracterizado por essa globalização que integra e marginaliza, que coloca à margem, que inclui e exclui, mas cujos efeitos alcançam, de uma ou de outra forma, todas as sociedades, coloca novas interrogações que não podem ser esquecidas na hora de analisar as perspectivas do desenvolvimento humano”.*¹⁵⁵

A globalização é considerada por vários autores como positiva e por muitos outros como negativa. No entanto, é por muitos outros vista como uma balança que se equilibra. E é neste último sentido que se torna importante que os alunos vejam a globalização como um instrumento que poderão usar mas que, como se constatou no início deste subcapítulo, passe por uma reflexão crítica constante que lhes permita distinguir corretamente os pontos positivos que daí possam ser retirados.

Raposo (2004: 418) diz que é esta “tendência para a standardização dos gostos e conseqüente massificação das escolhas” e o “*fraco investimento nas actividades que levam os alunos a pensar, a questionar e a tomar uma posição crítica em face do que se lhes apresenta*” que se vive atualmente, não só na escola como na sociedade em geral, que justifica o relevo que deve ser dado à educação artística/estética.

Steingress (2002: 79) recorre a Ulrich Beck que define a globalização como “*«proceso (...) que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas»*”.

Numa altura em que muito se fala de globalização tem de se ter em conta que existem milhares de pessoas em todo o mundo sem acesso a grande parte da informação e sem oportunidade para mostrar a sua identidade e conhecimentos que permitam um desenvolvimento global de forma justa. Na prática a globalização só interessa em determinados contextos e pontos geográficos. Neste sentido, é essencial salientar os jogos de poder que se dão pela emergência de determinadas culturas, ou pessoas mais poderosas. Estas impõem, desequilibrado a sociedade, os seus critérios de realidade não dando oportunidade para a realização autónoma de outras com menos poder. Gómez *et al* (2007: 124) pronunciam-se também a esta situação dizendo:

“Assim, os frutos do esforço humano são monopolizados por algumas pessoas e culturas, situação que dá lugar à confrontação e imposição de modelos de existência, com graves prejuízos para a criatividade cultural e diversidade dos estilos de vida”.

Também a escola é um processo dinâmico que muda de acordo com a sociedade e que felizmente, ou infelizmente, ainda continua influenciado pelo poder. Por “poder” entende-se, entre outros, o poder político. Como refere Paulo Freire (Freire, 1997: 124) a neutralidade na educação é impossível bem como “*A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política*”.

Hoje vive-se, contrariamente ao que grande parte da população considera, numa era de autoritarismo. O poder do estado, e dos representantes mundiais, continua a exercer as suas decisões só que de forma dissimulada. Continua a fomentar-se uma educação submissa, através de todos seus representantes onde se incluí o educador. E é nesta base racional que se penaliza, no contexto do tema de investigação, a educação artística e neste caso o desenho.

*“A perda do desenho pela criança, aparentemente vista como a substituição de um código por outro, revela apenas a maneira como a criança é vista pela escola. Desnuda a ideologia que permeia a nossa escola, uma escola colonizadora que forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador.”*¹⁵⁶

Terminando, lembre-se que, neste processo educativo considera-se que o educador se mantém como “chave” da interpretação e reestruturação do currículo devendo percebê-lo e fomentar o espírito crítico próprio

¹⁵⁵ Gómez *et al* (2007: 318).

¹⁵⁶ Moreira (2008: 72).

bem como o dos alunos. Porém, não é um processo fácil quando existem também jogos de poder inversos. A este respeito Hickman (2003: 85-87) escreveu:

“If we promote creativity through art we are also promoting ‘creative behaviour’, which, by its very nature, can often be challenging; I suspect that this is not what governments or at least controlling governments want (...) A ‘meaningful contribution’ can, and perhaps should, include activities which challenge authority and provoke dissent. One potent myth of modernism is personification of the artist as transgressor and outsider. (...) if we promote creativity through art we are also promoting ‘creative behaviour’, which, by its very nature, can often be challenging: I suspect that this is not what governments, or at least controlling governments, want”.

VI.3 Planificação “a criança e o desenho”

O projeto ACD desenvolveu-se em 3 etapas: planificação > implementação > reflexão e avaliação que se encontram calendarizadas no cronograma apresentado no início deste capítulo. Cronograma esse que se adaptou, através dos ciclos, ao calendário nacional escolar. Neste contexto, desenvolve-se aqui a primeira etapa que foi a planificação.

Assim sendo, e após especificada a metodologia e caracterização da amostra no capítulo IV, inicia-se a planificação com o *protocolo* associado a este estudo de caso. Este protocolo tratou-se de uma ferramenta que incluiu regras e sugestões a seguir e, que serviram de orientação a toda a investigação e fornecendo ao grupo de trabalho: a visão geral e objetivos do estudo; autorizações e consentimento para utilização dos dados recolhidos; documentos de orientação na implementação dos exercícios e recolha de dados; e, a delimitação do papel do investigador e dos educadores. Desse protocolo destacam-se o desenvolvimento dos seguintes documentos e que caracterizam esta etapa:

- dossier de apresentação às parcerias (apêndice 10: *dossier câmara*)
- identificação, e aceitação de condições, por parte do educador (folha nº 2 do apêndice 5: *ficha identificacao professor*);
- regras a cumprir (apêndice 8: *Normas de implementacao*);
- identificação, e aceitação de condições, por parte do aluno e encarregado de educação (apêndice 6: *ficha identificacao aluno*);
- folhas de orientação de exercícios (apêndices 14, 15, 17, 20 e 21);
- folha de observação de aula (apêndice 13: *observacao de aula*);
- relatórios de ciclo (apêndices 16, 19 e 24);
- pedido de autorização para saída da escola (apêndice 22: *3ciclo_workshop autorizacao*);

VI.3.1 Objetivos específicos do projeto

Relembre-se que a investigação aqui presente pretende desbloquear, sobretudo, alguns “barramentos” aos quais muitos educadores ainda se encontram “presos”. Dos mesmos se destaca, e que se coloca em quadro, a diferenciação entre práticas reprodutivas ou autónomas. Estas últimas são sem dúvida a ideia essencial que os educadores devem reter de forma a motivarem a motivação da criança. Isto pois uma vez que a criança desenvolva, por si só, as atividades propostas terá motivação suficiente para explorar esta potencial forma de comunicação.

Tabela 58. Diferenças entre reprodução vs produção autónoma. Adaptado de Lowenfeld e Britain (1977).

Reprodução	Produção autónoma
Desenvolvimento de um pensamento limitado, carente de referências subjetivas	Desenvolvimento de um pensamento independente e de um universo simbólico pessoal
Expressão baseada apenas no nível etário global das crianças	Expressão que coincide com o nível de desenvolvimento da criança e das suas expectativas e interesses.
Desconsideração de vínculos afetivos pessoais	Implicação afetiva
Inibições ou limitações na produção artística em poder planejar estratégias próprias no plano cognitivo, afetivo ou estético	Liberdade e flexibilidade
Adesão a formas ou linhas de atuação preestabelecidas	Adaptação a novas experiências e meios

Lowenfeld e Britain (1977) defendem que a produção autónoma não supõe de forma alguma que se anule o trabalho e papel do educador e que este abandone os alunos. Pelo contrário o educador tem de criar condições para estimular o interesse dos alunos para a produção estética e apreciação estética. Ou seja, entende-se que o educador dê espaço para que a criança desenvolva um pensamento individual e crítico.

Assim além dos objetivos globais, apresentados no capítulo IV, outros objetivos mais específicos estão na também na base, e dão “alavanca”, desta fase:

- Incentivar o desenho como ferramenta essencial à educação da criança;
- Estimular a reflexão dos recursos humanos e alunos nas AEC (1º ciclo);
- Identificar, selecionar e testar novos materiais e métodos de trabalho como fator de motivação;
- Propor modelos de exercícios, focados no domínio de competências sensoriais e emotivas, que contribuam para AV mais próximas da criança.
- fomentar interação através de novos meios (materiais, imagens, formas, sons, representações, etc.);
- Aproveitar saberes e recursos do meio de SMF para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e conhecimento cultural das crianças;
- respeitar a diversidade de comunidades, participando e enriquecendo-as;
- Caracterizar incidências motivacionais ao nível curricular da ExP.
- Promover atividades artísticas que envolvam a comunidade escolar para a importância das atividades artísticas na infância;
- desenvolver naturalmente relações de grupo através de momentos de partilha, tolerância e trabalho colaborativo;
- Impulsionar o desenvolvimento da autonomia artística.

Na prática o projeto pretende acima de tudo proporcionar a compreensão das potencialidades que a ExP poderá ter como atividade globalizadora, veículo de conhecimento e ampliação das experiências dos alunos bem como a capacidade individual de cada um. Paralelamente pretende explorar e analisar um modelo de trabalho assente na experimentação e criatividade que, por sua vez, fomente essa expressão individual, sensibilidade estética e respeito pela diversidade de expressões.

VI.3.2 Contactos iniciais e estabelecimento de regras

Na planificação decidiu-se também incluir as etapas iniciais em que as parcerias e o grupo de educadores intervieram. Esta opção justifica-se na medida que sendo a IA a metodologia adotada induz a tentativa de envolvimento máximo por parte de todos os intervenientes. Além disso e dado que foi através das parcerias que se desenvolveu o trabalho de campo toda a calendarização e organização devia ser de acordo com estes.

O trabalho/projeto que aqui se apresenta, além de uma parte mais visível à comunidade possui várias etapas, que não menos importantes, envolveram todo o processo. Destas se destacam as reuniões pontuais com os colaboradores/parcerias, reuniões constantes com os educadores, relatórios de procedimentos, de aula e documentação das atividades. Todo o processo iniciou-se pelas parcerias (ver caracterização da amostra no final do capítulo IV) e só depois passou para os educadores.

Neste contexto, aconselha-se a análise do apêndice 7, *registo das reuniões e encontros*, que especifica 65 momentos de contacto com as parcerias e grupo de trabalho. No entanto, interessa salientar especialmente as reuniões com os educadores (a partir da 7ª) onde além das apresentações pessoais, contextualizou-se o projeto e, entregou-se um documento (apêndice 9) com as conclusões obtidas na investigação antecedente e apresentada no capítulo V. Durante essa dita primeira reunião foram ainda discutidas outras ideias, para os educadores tivessem em “mente”, no contacto com os alunos. Dessas ideias, baseadas em todos contributos teóricos abordados até ao presente momento da investigação, destaque-se o papel do educador em:

- Encarar a ExP, na criança, como uma projeção da sua formação;
- Compreender o processo criativo como um conjunto de experiências importantes ao desenvolvimento do aluno;
- Estimular a criança na procura do eu e na sua relação com a envolvência;
- Considerar o “erro” como forma de experiência e crescimento;
- Dar margem de movimento aos alunos. Deixá-los levantar, contactar com os colegas e quebrar algumas regras que todas outras áreas têm;
- Proporcionar liberdade para fazerem perguntas e estimular curiosidade;
- Valorizar todas as competências do aluno e não só as da disciplina. Ou seja, que os alunos intervenham com a experiência pessoal;
- Desenvolver um clima de experimentação livre no que diz respeito à máxima exploração de suportes, materiais e técnicas;
- Estimular a autonomia criativa;
- Fomentar diálogo igualitário entre educador e aluno aceitando-se as diferenças;
- Diferenciar as perceções artísticas da criança das dos adultos;
- Estimular a criança a respeitar e apreciar todas as manifestações de arte;
- Valorizar o espírito de liberdade e expressão;
- Desenvolver *brainstormings* sobre os temas em questão;
- Compreender a aquisição de importantes experiências que o desenho permite. Paralelamente assumir o mesmo como registo da personalidade, da criança, em formação.
- Não “corrigir” ou “ajudar” a criança no seu trabalho como se fosse um adulto. Nesta fase não devem ser tidos em conta fatores como por exemplo a desproporção;
- Fugir às tradições (ex. dias festivos) e atividades (ex. cenários do teatro) globalizantes e já saturantes para as crianças;
- Estimular a verbalização dos trabalhos desenvolvidos como forma de reflexão e aprofundamento pessoal e coletivo dos resultados obtidos;
- Não usar modelos de desenhos para cópia ou coloração;
- Não apoiar competições de trabalhos;
- Induzir a base do método de design, enquanto ferramenta, que proporcione ao aluno autonomia para resolver os problemas do dia a dia;
- Promover a experimentação constante;
- Demonstrar apreço apenas pelo que a criança se empenha em realizar;
- Promover diálogos e trabalhos entre alunos. Se necessário fazer grupos de trabalho e acompanhá-los de acordo com as necessidades de cada um deles;
- Desenvolver a perceção aprendendo a ver (compreender/conhecer) de forma cuidada e não, apenas só, olhar sem perceber o que está ao seu redor;
- Demonstrar o desenho, além da fala e/ou escrita, como importante opção para comunicar as suas ideias;
- Tentar não guiar os trabalhos dos alunos de acordo com o gosto pessoal;
- Não comparar/valorizar um trabalho de um aluno em detrimento de outro;
- Identificar os fatores determinantes para a motivação do aluno;
- Estimular a tolerância, e respeito, pelo trabalho dos colegas;
- Valorizar o processo em detrimento do produto final.

Neste momento de contacto, entre todo grupo, debateu-se ainda:

- que tipo de desenvolvimento gráfico teriam estes alunos?;
- quais são os objetivos (cognitivos, afetivos, sensoriais, percetivos, etc) de cada educador perante os indicadores de desenvolvimento?;
- como vamos motivar os alunos? Através de que meios, materiais, espaços e tempo o iremos fazer;
- como estimular a oralidade, apreciação sensorial e vivências pessoais?

Essencialmente estas sugestões são também regras e cuidados que além de transmitidos aos educadores deviam ser explicados aos encarregados de educação e sociedade em geral. Todavia, não foi neste caso objetivo de trabalho direto que apenas se focou nos primeiros.

VI.3.3 Normas para os educadores

Este foi um ponto que deu origem ao documento *normas para implementação do projeto* (apêndice 8) e que deveria ser aceite pelos docentes envolvidos no projeto. Além das sugestões anteriores, debatidas em grupo nos parágrafos anteriores, regulamentou-se o seguinte:

VI.3.3.1. Antes do início do ano letivo

O educador responsável pelas AEC entregou ao educador titular da sua turma uma ficha de identificação do aluno (apêndice 6) com a explicação do projeto e permissão dos encarregados de educação para utilização das imagens dos trabalhos. Nos casos em que esta permissão não foi dada, os trabalhos da criança em questão foram excluídos da investigação e da exposição final. Esta primeira fase teve de ser breve para que a identificação/permissão fosse entregue aos encarregados de educação aquando da primeira reunião de pais;

VI.3.3.2. Durante a aula

- Existe uma ficha/guião de orientação para cada aula. Nesta constam as etapas da aula e as aplicações que os educadores seguiram adaptando, contudo, à sua forma de ensino. Esta ficha continha o código do desenho a que se reporta a aula e que era transcrito para o carimbo presente na parte de trás dos suportes;
- O educador deverá tentar não intervir no trabalho das crianças mesmo que elas o peçam;
- Todos os desenhos deveriam ter o nome da criança no local onde elas o entenderem;
- Todos os suportes, na parte de trás, tinham o seguinte carimbo, que deveria ser obrigatoriamente preenchido:

A CRIANÇA E O DESENHO Desenvolvimento e orientação: Rui Alexandre	
Apoios à implementação 	Prof. Responsável (AEC's) _____
Santa Maria da Feira __/__/200__ . __ . __ [-]	

data (dia/mês/ano) escola e ano código desenho

rúbrica do prof.

Figura 25. Carimbo presente e sujeito a preenchimento em cada trabalho.

- Por baixo do carimbo deveria ter ainda o nome completo da criança. Para o caso em que para o mesmo exercício existissem mais do que um desenho (na mesma folha ou noutra) deverão ser numerados por ordem cronológica;



Figura 26. Exemplo de folhas castanhas e exemplo com o carimbo preenchido.

- Sempre que possível, e no final da aula, o educador deveria deixar algum tempo para que os alunos comentassem os seus trabalhos. Após finalizados o educador deveria apontar, na parte de trás do desenho, o título e o comentário feito pelo aluno ou outro autor que assim o entenda;
- Sempre que possível o educador deveria fazer documentação fotográfica do processo da aula com todos os aspetos que considerasse importantes. Se lhe fosse possível poderia usar ainda outros instrumentos tais como gravadores de voz, filmagens vídeo ou outros que assim entendesse. Todas as ideias foram bem-vindas.

VI.3.3.3. Regras para o final da aula

- Todos os trabalhos dos alunos deveriam ser guardados por ordem alfabética;
- Deveria ser preenchida uma folha de observação da aula, onde se descreve todo o processo da mesma bem como a análise pessoal do educador. Quando existissem outros materiais (ex. fotos) deveria ser feita uma referência, na parte de trás, deste impresso;
- Todos os restantes materiais deveriam ter também a descrição na designação. Quando os mesmos estiverem em formato digital deveriam ser colocados numa pasta com a data e nome do educador.

VI.3.3.4. Reuniões

Relativamente às reuniões, neste ponto específico, interessa abordar as que se desenvolveram com os educadores, de periodicidade mínima mensal, para:

- discutir situações relativas à implementação;
- questionar procedimentos;
- definir estratégias de implementação;
- avaliar atividades;
- planificar e desenvolver atividades extra-aula.

Além destas finalidades, as reuniões serviram para entregar os materiais em formato papel e digital (descarregados através da *pen-drive* para o PC) e, sobretudo, para discutir ideias e experiências. Estas reuniões eram para todo grupo e, apesar de ter previamente a marcação anual, podiam ser alteradas de acordo com a disponibilidade e necessidades dos elementos e que o projeto for encontrando. Simultaneamente durante todo os ciclos, e de forma quase diária, foram sendo trocadas ideias via correio electrónico e/ou telemóvel.

Finalmente, e concluindo, todos os educadores convidados se interessaram em participar no projeto e assinaram este documento que também continha a autorização dos direitos para cedência de informações. Nesta última, além desta permissão, constava também a identificação/caracterização pessoal e profissional que permitiu alguma da caracterização do educador (ver capítulo IV).

VI.3.4 Desenvolvimento dos documentos e materiais de orientação

Os materiais de orientação são um aspeto em que este trabalho de investigação se focou cuidadosamente. Estes foram, como já se mencionou, definidos conjuntamente com os educadores e elaborados pelo investigador que os forneceu ao primeiro (ver apêndices 14, 15, 17, 20 e 21, associados aos exercícios) para os usarem de acordo com o referido no subcapítulo anterior e de acordo com as necessidades que considere essenciais à criança.

Contudo, consideram-se também incluídos nos materiais de orientação todos os suportes e materiais riscadores e não só disponibilizados pelo projeto. Isto pois, considera-se que a criança deverá ter ao seu dispor vários materiais para poder experimentar e concluir o que melhor se adapta à sua expressão e, a cada tipo de trabalho/atividade que desenvolve.

Kramer (1993: 26), a respeito dos materiais, diz que o modo como as crianças usam os materiais nestas idades é muito importante. Segundo ele observou existem cinco formas diferentes de os usar:

- a. Atividades prévias: rabiscar e borrar explorando as propriedades físicas do material como experiência individual;
- b. Descarga caótica: derramar violentamente, manchar, salpicar, esmagar, estampar, etc. Em suma, um comportamento destrutivo com a finalidade de perda de controlo;
- c. Arte ao serviço da defesa: repetição de estereótipos, cópias, decalque e outras formas banais;
- d. Pictogramas: comunicação pictórica que é complementada com palavras suplementares;
- e. Expressão formal, ou arte em todo o sentido da palavra: configuração simbólica.

Assim para responder às necessidades expressivas das crianças recorreu-se, além dos recursos humanos especializados, a suportes e materiais específicos e que foram gentilmente doados pelas parcerias envolvidas. As quantidades que se seguem dizem respeito ao trabalho anual implementado pelos seis educadores, em seis turmas, nas atividades de *Artes Plásticas*. Cada educador terá a seu cargo uma turma e por isso terá de transportar consigo o mínimo de material para que cada aluno possa realizar os exercícios propostos.

Do MPTSM o investigador recebeu todos os suportes de papel que rigorosamente cortou e carimbou em vários formatos e cores. No total estimou-se 7200 folhas (40 aulasx30alunosx6turmas) que antes de cortar corresponderam a 1800 folhas do tamanho *standard* da máquina contínua do Museu. Fez-se um cálculo para 40 exercícios, em vez dos 30 implementados, pois houve aulas que se gastaram muito mais do que uma folha. Estas últimas foram sendo divididas e cortadas em 4 partes iguais conforme o tipo de papel que ia sendo solicitado.



Figura 27. Papel utilizado no projeto ACD. Maço, corte e exemplo das três cores.

Da CMSMF, representada pelo Pelouro da Educação, foram fornecidos os materiais solicitados de onde constam: 1 carimbo autotintado, 130 pranchetas (420x594mm), em MDF de 3mm; 12 rolos de fita crepe; 130 acetatos A4; 6 caixas de *clipes* grandes para papel; 390 lápis de grafite >4B; 130 lápis HB; 260 barras de grafite >4B; 130 barras de carvão mineral; 130 borrachas brancas macias; 6 canetas de acetato; 130 canetas pretas com ponta médio-fina; 130 *conté crayons* sanguínea; 130 *conté crayons* branco; 36 caixas de pastel seco de cor; 12 latas de laca de cabelo ou fixador; e ainda, para a realização do *workshop* Pintura&Emoções: 6 telas aproximadamente 120x90cm, boiões de 1000ml de tinta acrílica das cores primárias e alguns godés e pinceis.

A isto acresceu-se ainda, e após desenvolvimento gráfico do investigador, a promoção e divulgação da exposição final.

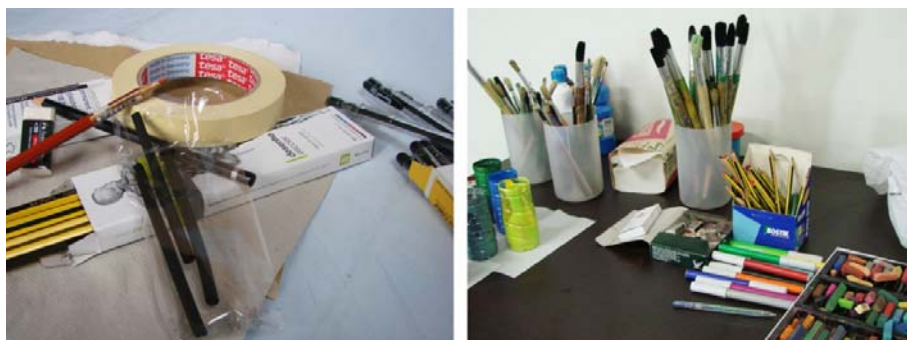


Figura 28. Materiais utilizados no projeto *a criança e o desenho*.

A BMSMF, além de todos recursos de espaço (reuniões assíduas dos educadores com o investigador, sala de atelier para a realização do *workshop Pintura&Emoções* e sala de exposições para a exposição final) forneceu também os materiais que permitiram aos educadores desenvolverem, com os alunos, a sua proposta para o livro-objeto que viria também a integrar a exposição.

Globalmente, todos materiais de orientação, da presente investigação, tiveram como referência os contributos de vários autores. Dos mesmos destacam-se por exemplo os autores, já anteriormente mencionados, como Betty Edwards e Nicolaides tendo sempre em conta o grau de exigência infantil. Todavia, entenda-se, desde já, que os materiais desenvolvidos não foram pensados de forma rígida e muito menos para serem cumpridos rigorosamente pelos educadores. Os documentos foram apenas linhas de orientação, desenvolvidos com base nas sugestões de grupo, para tentar criar pontes e reflexões sobre os processos constatados. Isto pois, os educadores não podem, nem devem, ser escravos de um material. Cada um deve personalizar os seus e sempre de acordo com a turma. Assim este projeto de investigação adotou exercícios que servissem apenas de referência para a análise das reações a diversos comportamentos e opções tomados por cada educador.

VI.4 Implementação “a criança e o desenho”

Após a apresentação e discussão do projeto com os educadores, como intervenientes diretos, avançou-se de imediato para o “terreno” para que os restantes elementos da escola estivessem contextualizados e recebessem adequadamente o projeto. De seguida avançou-se para a prática. Como refere Freire (1983: 40) “(...) a práxis, porém, é acção e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

VI.4.1 Apresentação do projeto aos agrupamentos e escolas

Antes da implementação das atividades e exercícios planeados na anterior etapa apresentou-se então o projeto a toda a comunidade. O primeiro passo dado na implementação foi o envio para todos agrupamentos e escolas envolvidas, por parte do Pelouro de Educação, de um ofício e de uma carta de apresentação do projeto. O ofício “A criança e o desenho” (apêndice 11: *ofício ACD*) referia:

“Vimos por este meio divulgar o projecto “A criança e o Desenho”, que está na base da investigação de doutoramento do educador Rui Alexandre. Este projecto está a ser desenvolvido em seis turmas do concelho nas aulas de Artes Plásticas e tem o apoio do Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. Deste estudo resultará conclusões pertinentes para o decorrer das aulas de Artes Plásticas nas nossas escolas. Enviamos em anexo informações mais detalhadas sobre o projecto, salientando o Workshop “Pintura & Emoções”, a realizar no dia 22 e 23 de abril e que prevê uma deslocação da turma à biblioteca municipal entre as 15h e as 17h30.”

Junto enviou-se ainda a carta de apresentação, *dossier do projeto “A criança e o desenho”* (Apendice 10: *dossier camara*) que contextualizou todo o projeto, calendarização do ano e pessoas envolvidas:

“O Projecto A CRIANÇA E O DESENHO surgiu, como título provisório, ao trabalho de campo para tese doutoral do Educador Rui Alexandre Lopes de Sousa. Este tema tem toda a importância após um estudo, anterior realizado, pelo colega. Nesse estudo anterior, Situación de la Expresión Plástica en la Enseñanza Primaria en Portugal, detectou vários problemas no ensino artístico infantil, atendendo à falta de formação específica dos educadores da turma e falta de tempo para a leccionação de todas as matérias exigidas pelo programa de Exp. O objectivo deste projecto é tentar entender se, num espaço mais direccionado para as actividades plásticas (AEC), os resultados obtidos são mais vantajosos ao crescimento sustentável da criança.

O Projecto A CRIANÇA E O DESENHO conta com: o Pelouro da Educação, Biblioteca Municipal e Museu do Papel, da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, como parceiros e apoiantes confirmados. Nesse contexto foram seleccionados seis educadores para desenvolverem o projecto com uma das suas turmas. Assim os educadores (...) deverão ter exclusividade, com uma das suas turmas, para desenvolverem este projecto que pretende provar o potencial criativo e artístico das “nossas crianças”.

Este projecto será desenvolvido inteiramente nos tempos das AEC não acrescentando qualquer trabalho extra ao aluno. Entre outros objectivos, mais concretos, destacamos: a valorização do desenho como ferramenta essencial à aprendizagem global da criança, incentivar à exploração dos sentidos e emoções e, finalmente, a sensibilização da sociedade em geral para a importância do desenho e actividades artísticas na infância. O projecto, além das aulas (2/3 da totalidade das aulas), contará ainda com um workshop de pintura a realizar nos dias 22 e 23 de Abril de 2009, das 14 às 17.30h, na Biblioteca Municipal. Os resultados, após um estudo aprofundado, servirão como base de investigação à tese de doutoramento do investigador inicialmente referido bem como, a uma exposição final de trabalhos dos alunos nesse mesmo espaço.”

Além disso juntou-se ainda um cronograma global presente no final desse dito dossier e já indiciado no início deste capítulo.

VI.4.2 Observação e reflexão das aulas pelos educadores

Observar é diferente de ver. Moreira (2008: 20) afirma que *“Para melhor conhecer uma criança é preciso aprender a vê-la”*. Concorda-se em pleno com esta frase. Contudo, substituir-se-ia o verbo ver por observar. Observar relaciona-se com a imagem que se tem do mundo e normalmente induz ao observador querer saber sempre mais, querer conhecer.

Conforme se constatou no capítulo I, respeitante às metodologias do IS, o registo e análise da observação pode inclusivamente passar pelo educador. E esse foi também um dos objetivos deste projeto de forma a envolver e entender a perspectiva própria e reflexão simultânea do contexto que lhes é familiar e que eventualmente nunca teriam questionado. Denzin e Lincoln (1998: 48) *“Qualitative research depends on the presentation of solid descriptive data”*.

No que respeita à metodologia desta investigação caracteriza-se, quanto à observação, sobretudo pela função, sujeito, objeto, situação, processo, método, instrumentos e dificuldades.

Quanto à função da observação a investigação teve diferentes objetivos dos quais se destacam a descrição, formação e verificação. Assim no que respeita à função descritiva era pedido que os educadores apresentassem, relativamente às aulas implementadas, as suas opções e momentos que se geraram durante a aula. Pela função de verificação foi provocada uma situação e que os educadores deveriam comprovar a motivação dos alunos para cada uma dessas hipóteses. Finalmente, na função formativa, gerou-se pela observação e reflexão dos

educadores que ao observarem as suas aulas e promoverem debates com os alunos acabam por se formarem a si próprios;

No que respeita aos sujeitos de observação implicados destacam-se dois papéis distintos: educadores e observador. Os primeiros fizeram uma observação direta sobre os alunos e atividades desenvolvidas e, o segundo por conseguinte, foi analisando as reações dos educadores. O objeto de observação analisou-se, principalmente, pelos factos e representações. Dos factos os educadores tiveram especial atenção às características, comportamentos e interações dos alunos perante cada exercício/atividade. Das representações, mais pontuais, destacam-se as recolhas de opinião, formas de perceber e atribuições de significado.

Relativamente à situação, e apesar de se encontrar num ambiente habitual, foram ao nível das atividades feitas algumas modificações. Na componente natural da observação os alunos estiveram sempre no seu ambiente dito “normal” e que consistiu na sua sala de aula e pontualmente no recreio onde não foram introduzidas quaisquer modificações. No que respeita à situação manipulada entende-se que apenas se associe com as normas sugeridas aos educadores e que se associam em si ao projeto.

O processo foi visto, sobretudo, pela sua perspetiva sistemática e não sistemática no que diz respeito ao método e, para que o estudo fosse válido. Para tal recorreu-se a processos coerentes e rigorosos que, todo grupo dos educadores, fez questão também de cumprir. Nesse sentido os exercícios, presentes nas próximas secções, são objetos de observação por parte dos educadores através da folha de observação de aula (apêndice 13: *observacao de aula*), preenchida em cada aula. Esta foi um instrumento essencial de cariz quer qualitativo quer quantitativo. Dos parâmetros presentes neste instrumento inicia-se pela observação sistemática, maioritariamente quantitativa, composta através:

- sistema de categorias (acontecimentos classificados e codificados);
- escalas de apreciação (avaliação, estimação e julgamento). Estas obrigaram uma ponderação muito mais exigente no que respeita à numeração da descrição mas dá-nos a perspetiva do educador. No entanto, assumiu-se como um instrumento muito subjetivo.

Já no que concerne à observação não sistemática, com carácter qualitativo, relaciona-se, principalmente, a experiência vivida pelos educadores analisadas através de:

- diários (descrições, linguagem e relatos);
- descrição de incidentes críticos (acontecimentos significantes);
- registos e documentação espontânea (fotografias, vídeos, etc.)

Entende-se assim que ambos tipos de observação se complementem. Este método contou, como se pôde constatar também no capítulo IV, com a utilização de diversos instrumentos que permitiram possuir dados verbais e não-verbais com o intuito de trazer mais validade a toda a investigação. Contudo, relembre-se que, foi sempre a perspetiva dos educadores envolvidos que interessou detalhar.

Por último, no controlo e limitações dos diversos fatores, destaque-se a não presença do observador/investigador principal e influência do referencial teórico como um ponto essencial e que o investigador conseguiu controlar. Porém, no que respeita à observação dos educadores, assumiu-se a dificuldade em poderem acontecer problemas/dificuldades de perceção e inferência. Dessas dificuldades sobressaem: a localização do observador que não consegue controlar todo grupo de alunos; o espaço que não é específico para a prática de grande parte das atividades; as diferenças de caracterização da turma; a eventual imprecisão dos meios sensoriais de cada educador; os fatores de origem social e, sobretudo, a subjetividade na atenção e na memória.

Em conclusão, considera-se a ética, já abordada neste capítulo, como referência para este ponto que desenvolve a observação. Assim, desde a natureza do problema, passando pelos participantes até à final recolha de todos dados, foi essencial ter alguns cuidados no que respeita aos educadores-observadores (também observados) e aos alunos-observados. Para tal contou-se com diversas autorizações, consentimentos, confidencialidade/anonimato, objetivos claros, liberdades de opções bem como acesso a dúvidas e que fizeram também parte do *protocolo do projeto*.

VI.4.3 Exercícios e atividades detalhadas

Este subcapítulo é dividido em três secções que correspondem aos respetivos ciclos (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo). Em cada ciclo é descrito cada exercício, respetivos objetivos e competências a adquirir. No final de cada secção é analisado o resultado desse ciclo e que serve de orientação para o seguinte (ver metodologia no capítulo IV). Salienta-se ainda que durante todos os três ciclos optou-se por desenvolvimento de exercícios que não contemplassem novas tecnologias pois considera-se que, nesta faixa etária, é essencial o desenvolvimento da expressão individual sem condicionalismos de *software*. Isto pois, tal como se debateu no capítulo II, o risco negativo que a tecnologia, mal enquadrada, poderá implicar nestas idades é elevado.

Concluindo a opção pela estrutura cíclica e interativa justifica-se então a presente separação dos exercícios de ACD e respetivos resultados em capítulo próprio e único.

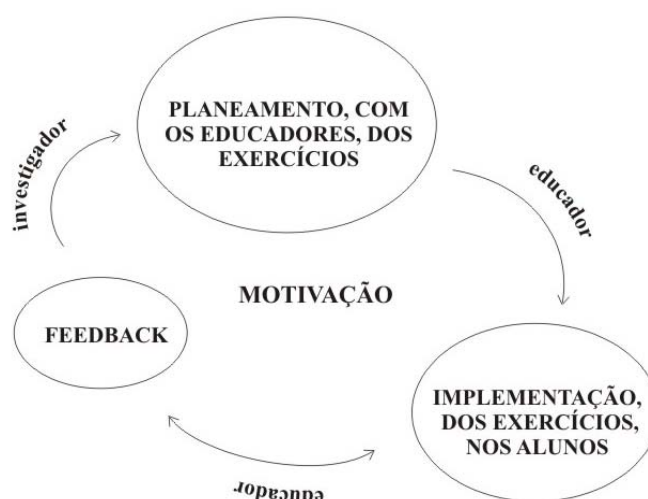


Figura 29. Estruturação e encadeamento dos diferentes ciclos

A organização do número de exercícios para cada ciclo teve em conta o quadro seguinte que se baseou na organização do ano letivo em questão:

Tabela 59. Ciclo 1 – balanço final. Cálculo do número de exercícios para cada ciclo.

Dia da semana	1º PERIODO			2º PERIODO			3º PERIODO		
	Nº	Subt.	Real	Nº	Subt.	Real	Nº	Subt.	Real
Segundas-feiras	12	-	-	10	-	-	10	3	7
Terças-feiras	13	-	-	11	-	-	9	-	-
Quartas-feiras	15	-	-	11	-	-	9	-	-
Quintas-feiras	15	5	10	12	4	8	9	-	-
Sextas-feiras	14	-	-	11	-	-	9	-	-

Assim e após contabilizadas o total de aulas para as quintas-feiras reduziram-se ainda 1/3 para qualquer eventualidade. As aulas de subtração foram também pensadas para que os educadores fizessem atividades de carácter livre. No entanto, mesmo os educadores que tinham aulas nos dias em que o total era menor, tinham a hipótese de realizar todos os exercícios.

Entendam-se, antes de mais, os exercícios que se seguem como um treino de preparação e procura do caminho que cada aluno mais gosta de desenvolver o desenho. Ou seja, como se debatia no início deste capítulo, este projeto pretendeu que cada aluno fosse à procura do seu *eu* e, através desse processo, fosse sendo construído significado nas suas representações. Essa construção, apoiada na experimentação, dará as bases da motivação da aprendizagem que o projeto procura desde início.

“O facto mais importante a considerar, na selecção dos tópicos, para as crianças, nestas primeiras tentativas de representação, deve ser o significado que a atividade em questão possui para elas. Quanto

*mais a criança se envolver no trabalho artístico, mais se identificará com o que estiver fazendo e mais ativamente empregará seus sentidos; quanto mais o projeto for, realmente, de sua criação, mais significado terá para ela. Nesta idade, é particularmente importante que qualquer motivação ou tema estejam directamente relacionados com a própria criança.”*¹⁵⁷

Por estes motivos se sugeriu que em cada aula se gerasse inicialmente uma conversa sobre o tema (espaço, pessoas envolvidas, o tempo... etc.) e onde se pudesse despoletar momentos de decompressão e relaxamento. Só posteriormente se sugeriu passar à produção gráfica e, no final, cada aluno deveria apresentar o seu trabalho à turma explicando o que representou e partilhando todas suas ideias e sentimentos. Porém, este processo deverá ser livre e, o mais autónomo possível para os alunos.

Finalmente, refiram-se os três documentos essenciais e de orientação a cada ciclo. Além da folha de observação de aula, referida na secção anterior, e da proposta de cada atividade (apêndice 14 e 15 - exercícios nº 1 a 10, do 1º ciclo; apêndice 17 - exercícios nº 1 a 8 do 2º ciclo; e apêndice 20 e 21 - exercícios 1 a 6 do 3º ciclo), no final de cada ciclo, foi também analisada uma *folha de avaliação final* (apêndice 16 - 1º ciclo; apêndice 19 – 2º ciclo; e apêndice 24 – 3º ciclo e avaliação global). A resposta a todos estes documentos foram a base de desenvolvimento de tudo o que se segue.

VI.4.3.1. Ciclo 1

Aqui se deram início aos exercícios (apêndice 14 - 1ciclo_exercicios 01 a 10), estruturados com base em algumas sugestões dos educadores (ver reunião 7, apêndice 7 – *registo de reuniões e encontros*).

Cada exercício foi apresentado numa alínea específica com a respetiva proposta de realização e implementação efetuada pelos educadores. De seguida apresentaram-se os resultados, bem como uma análise pessoal dos mesmos. No final foram retiradas as conclusões gerais que se tornaram essenciais para o ciclo seguinte.

AULA 01 - “Um dia das minhas férias”

Este exercício teve como principal objetivo o simples adestramento motor e simultaneamente estímulo da memória e de abordagem inicial à visão pessoal do aluno. Paralelamente pretendeu também aproximar o aluno ao educador que se preocupa e interessa desde início pelo mundo que o rodeia e suas necessidades.

Duração: ilimitada

Materiais necessários: Papel, lápis HB, lápis 4B e/ou outros materiais

Descrição do exercício e etapas:

- a) Colocar a folha de papel por baixo para suavizar a dureza da mesa;
- b) Após a apresentação de cada um à turma o educador deveria introduzir o tema das férias;
- c) O educador apresentaria o tema às crianças “Um dia das minhas férias” e explicava que cada aluno deveria representá-lo o mais bem detalhado e o melhor que conseguir. Esse dia poderia ter sido o seu melhor ou o pior dia. O dia que os alunos entendessem;
- d) O educador poderia ainda optar por cada aluno falar, ou não, sobre o assunto à turma antes de iniciar o desenho;
- e) Dava-se início ao desenho com liberdade de tempo e expressão.

Sugestões para o educador:

- e) Se visse o aluno estagnado, e se assim o entendesse, poderia levantar questões sobre as férias, pormenores sobre determinado tema e o que achasse pertinente;
- f) No final (cerca de 20 minutos antes do término da aula) os alunos interessados poderiam voltar a falar, desta vez, com base no desenho.

¹⁵⁷ Lowenfeld e Britain (1977: 170).

Análise das folhas de observação

Tabela 60. Ciclo 1 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	-
Duração	45`	-`	90`	-`	40`	-
Suportes	PCin	PCin	PBr	PCin	PCin	-
Materiais	LG + LCor	LG + LCera	LCor + LCarv + Lcera	LG + Marc	LG + LCor + Giz + LCera + Can + Marc	-

Tabela 61. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco						-
Aderiram	X		X		X	-
Aderiram bastante		X		X		-

Tabela 62. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						-
Pouca satisfação						-
Alguma satisfação			X		X	-
Muita satisfação	X	X		X		-

Tabela 63. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	X	X	-
Não	X					-

B1 – Já tinha realizado mas com o tema “*Uma viagem que fizeram...*”

C1 – Já tinha realizado mas com o tema “*Percurso de casa até à escola*”

E2 – O educador dá exercícios deste tipo no início de cada período por forma a sondar as capacidades de representação e/ou os anseios de cada aluno.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – os alunos sentiram receio ao pedirem-lhes que fizessem o seu melhor. Além disso estavam intimidados pois anteriormente já tinham realizado uns exercícios semelhantes;

Foi pedido aos alunos que sintetizassem todo o trabalho numa só frase.

B1 – o educador optou por pedir aos alunos que inicialmente falassem sobre o dia de férias que tinham em mente e só depois lhes foi entregue as folhas. Durante a aula os alunos foram colocando várias dúvidas;

Os alunos gostaram de não ter regras e que o educador valorizasse o trabalho mesmo que os resultados não tivessem sido com muito significativos; Os alunos quiseram muito pintar à exceção do G que gosta mais de monocromatismo (carvão). O DFPS, como aluno do ensino especial, e apesar da sua preguiça, ficou muito contente pelo educador pedir-lhe pormenores que a fez ficar contente ao explicar a sua ida para a praia de comboio.



Figura 30. ACD: Ciclo 1. Exercício 1 dos alunos SFBC e ACFR (B1).

C1 – o educador optou por apresentar o projeto ACD, conversa sobre as férias de verão e explicações (disposição, cor, pormenores... etc.) antes de se iniciar o trabalho. Esta conversa sobre o trabalho gerou bom ambiente, partilha de experiências e descontração para um exercício que a educadora considera importante pois tratando-se de um desenho de memória “obriga” os alunos a relembrares essas memórias;

O educador detetou ainda também alguma falta de concentração que se demonstram ao quererem fazer o trabalho rapidamente sem atenção aos pormenores (registro, colorir, etc.). Assim, e apesar do entusiasmo inicial, o resultado do trabalho não traduziu essa motivação.



Figura 31. ACD: Ciclo 1. Exercício 1 dos alunos GSSG (C1) e RFSM (B1).

D2 – o educador optou por começar a explicar a atividade e logo de seguida uma sessão de relaxamento com os olhos fechados enquanto relembavam o melhor dia de férias com todos os seus pormenores. Logo de seguida, após abrirem os olhos, o educador deu liberdade quanto aos desenhos e pinturas nos materiais riscadores. Segundo o educador o relaxamento foi muito importante para o “envolvimento positivo” dos alunos que além de se entregarem na representação também fizeram questão de o partilhar oralmente. Para o educador este resultado mais do que tudo é uma grande recompensa pedagógica. No entanto, o educador, sugere que o tamanho do suporte seja reduzido já que, alguns alunos se desmotivaram um pouco dado ao tamanho.

E2 – segundo o educador é muito importante um diálogo anterior que sustente e aumente o “apetite” do aluno na representação do trabalho. O educador propõe ainda que estes exercícios deverão ser sempre de cariz livre sem restrições quanto aos materiais riscadores, lado e orientação dos suportes. Nesta aula faltou um aluno e quatro estiveram de castigo. O educador subentende ainda que se debateu com um problema ao falar oralmente sobre o tema das férias antes de iniciar o trabalho e consistiu que alguns alunos ao ouvirem outros

falarem sobre determinado dia de férias inventaram o seu, ao desenharem, e acrescentaram-lhes pormenores que segundo o mesmo percebeu não se terem passado. Por essa razão (invenção não-real), aliada ao facto de não estarem à vontade (primeira aula com o educador), no final da aula nenhum dos alunos quis falar sobre o seu trabalho.

AULA 02 - “A Garatuja Instintiva – o prazer de riscar”

Esta fase, em que os alunos do presente estudo se encontram, entende-se como figurativa e, como tal caracteriza-se por sensações e signos. Nesta altura a criança capta sensações fixadas juntamente com as formas. Como manifesta Stern (s/d: 30) a criança “Quando representa objectos revive-os de maneira pessoal, carregando-os de si própria”.

Este exercício teve como principal preocupação criar um forte adestramento motor e experimentação de novos suportes e materiais através da livre expressão respondendo também ao objetivo de estudo que visava a exploração das *competências sensoriais e emotivas*. Ou seja, este foi o primeiro exercício que permitiu à criança libertar as ideias e emoções que bem entendessem.

Cardoso e Vassalina (1988: 55) assumem o traço como um parâmetro difícil de caracterizar. Para os autores, regra geral, as linhas retas e angulares predominam nas crianças realistas que se caracterizam pela agressividade e conflitos apesar da independência e, contrariamente as linhas curvas identificam geralmente crianças sensíveis e imaginativas mas com pouca autoconfiança.

Apesar do objetivo do exercício não ser a tentativa de perceber o significado das obras das crianças era sugerido aos educadores que tentassem refletir sobre as diferenças da garatuja quanto ao traço.

Duração: 45 minutos.

Materiais necessários: Papel A3 e lápis de cera ou marcadores

Descrição do exercício e etapas:

- a) Começava-se por distribuir por cada aluno três a cinco folhas de papel, e era pedido a cada um para escolherem quatro lápis de cera/marcadores das cores que preferissem.
- b) Introdução à temática do ponto, linha, mancha e textura, bem como do desenho abstrato e do desenho concreto através de algumas noções básicas. Isto para que os alunos não se sentissem estranhos perante o que fizessem. Ao realizar este tipo de exercícios, com os alunos, pretendeu criar-se logo de início um à vontade com o material, o ‘modo de se fazer as coisas’. Isto de riscar sem pensar em nada concreto foi também importante para passar a ideia de que o resultado não é relevante mas, sim o simples prazer de riscar por riscar, usando os elementos gráficos referidos da forma que entendessem à composição. Quando achassem que o desenho já estivesse ‘completo’ poderiam mudar de folha e começar um novo;
- c) Dava-se o início ao desenho com liberdade de expressão.

Sugestões para o educador:

- d) Ficava ao critério do educador mostrar no quadro o que se pretendia. Assim eles percebiam que tinham de soltar as mãos e deixar a linha, as manchas e as texturas aparecerem de forma livre, sem se preocuparem em realizar linhas com formas reconhecíveis. O educador deveria, de forma individualizada, controlar o desenrolar do trabalho, de modo, que o aluno não perdesse muito tempo no mesmo desenho;
- e) No final (cerca de 20 minutos antes do término da aula) era proposto que os alunos interessados pudessem comentar os seus desenhos, bem como avaliarem a atividade (se gostaram, ou não, da experiência).

Análise das folhas de observação

Tabela 64. Ciclo 1 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	-
Duração	45`	90`	90`	-`	15+30`	-
Suportes	PCin	PCin	PCin	PCin	PCin + PCast	-

Materiais	LCor + LCera + Marc	LCera + Marc	Lcera	LCera + Marc	LCera + Marc	-
------------------	---------------------------	-----------------	-------	-----------------	-----------------	---

Tabela 65. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco						-
Aderiram		X				-
Aderiram bastante	X		X	X	X	-

Tabela 66. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			-
Pouca satisfação			-			-
Alguma satisfação		X	-			-
Muita satisfação	X		-	X	X	-

Tabela 67. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	X	X	-
Não	X					-

B1 – Já tinha realizado mas através da mistura de todos os materiais riscadores que tivessem ao alcance.

C1 – Já tinha realizado a mesma atividade.

D2 – O educador aborda a componente teórica que antecedeu a atividade plástica através de uma história que os faça associar os elementos pictóricos (ponto, linha, mancha) de futuro.

E2 – Faz a mesma atividade mas apenas com o recurso à grafite como material representador dos elementos pictóricos (ponto, linha, mancha).

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – o educador deu introdução ao tema ponto/linha/mancha e textura com exemplificação no quadro dando depois o início ao trabalho. As crianças motivam-se com efeitos resultantes do deslizar livre do material na folha. Conforme os alunos acabavam iam pedindo mais folhas de uma forma dinâmica, divertida e, segundo o educador mais criativa. O tamanho do papel favoreceu o carácter livre deste trabalho. O educador menciona ainda que teve de deixar os alunos levantarem-se pois, encontravam-se ansiosos para trocarem experiências com os resultados obtidos. O educador motivou-se com o entusiasmo com que os alunos desenvolvem o trabalho e considera que os alunos relaxaram e desinibiram-se bastante em contraste com a aula anterior.

B1 – o educador deu introdução ao tema ponto/linha/mancha e textura, com exemplificação no quadro, como isto se podia conciliar na “dança da mão”. Para isso entregou quatro cores de lápis de cera aos alunos e pediu-lhes que fechassem os olhos para começarem a desenhar e que deviam parar assim que entendessem. Estas opções permitiram que os alunos descontraíssem. Entretanto, repetiu os exercícios com as marcadores noutra folha e, por último, com os olhos abertos, com os dois materiais na terceira folha. Neste último, e a pedido dos alunos, foram comentados os trabalhos. O aluno AFFV não quis comentar dizendo simplesmente “*Não está bonito, tem uma coisa concreta*”. O aluno BSSA ficou imóvel sem vontade de realizar o exercício e não queria fechar os olhos... o educador insistiu e tapou-os o que permitiu que o aluno, a partir da segunda folha, deixasse de se prender numa pequenina área da folha. Isto apesar de não ter gostado dos olhos fechados.

Os alunos RAM e MSO disseram que não gostaram pois não gostam de pintar.

Na terceira folha, ao contrário das primeiras duas, os alunos já estavam saturados pela repetição.



Figura 32. ACD: Ciclo 1. Exercício 2 dos alunos BSSA + AFFV (B1) e ESS (E2).

C1 – Além da referência aos elementos do desenho o educador abordou também as noções de desenho abstrato e desenho concreto. Segundo o mesmo *“os alunos demonstraram grande liberdade de expressão e uma despreocupação positiva”* que se manifestou numa representação divertida e expressiva. *“Foi das melhores aulas(...) os alunos estavam calmos, bastante atentos e demonstravam grande animo ao realizar a actividade”*. *“Gostaram principalmente de desenhar de olhos fechados, e depois ver o resultado”*.

D2 – Incidiu inicialmente na abordagem ao tema do ponto e das linhas referindo que de uma forma livre podemos realizar quer imagens abstratas quer concretas. Segundo o educador nesta idade os alunos gostam da oportunidade para *“brincarem com os marcadores”* numa *“liberdade expressiva”* o que os permite *“explorar os movimentos”* através dos materiais. O educador explica ainda que estes exercícios permitem uma satisfação na realização das tarefas práticas onde a abordagem teórica não influencia a vontade íntima do aluno se expandir.

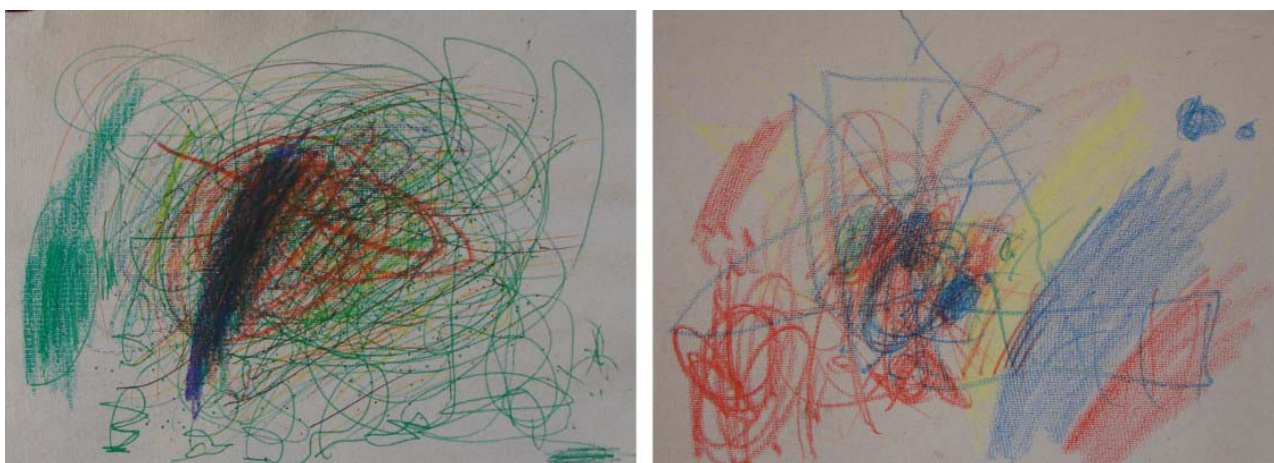


Figura 33. ACD: Ciclo 1. Exercício 2 dos alunos RFSM (B1) e JPBR (C1).

E2 – O educador designou o exercício como descarga de energias *“este tipo de trabalho dá azo a que muitos deles descarreguem alguma energia, bem como algumas frustrações acumuladas”*. Segundo o mesmo apesar dos alunos terem iniciado o trabalho sem atenção à temática dos elementos de desenho com o decorrer foram sobressaindo mesmo de uma *“forma inconsciente e involuntária”*.



Figura 34. ACD: Ciclo 1. Exercício 2b dos alunos ESS e VSSS (E2).

AULA 03 - exercício A - “O meu autorretrato”

O tema do autorretrato justifica-se pois a maior parte das pessoas que se iniciam ao desenho consideram-no o mais difícil que existe e a partir do momento que o dominam aumentam automaticamente a sua confiança no desenho. Por outro lado desenhar-se a si mesmo vai de encontro com as preocupações base, presentes no início deste capítulo, que sustentam este estudo na procura do eu e construção de significado. Lowenfeld e Britain (1977: 39) defendem que:

“Com a inclusão direta do eu, a criança participa, com efeito, de seu desenho; pode aparecer directamente em sua obra criadora ou representar alguém com quem se identifique. (...) A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências”.

Para Edwards (2005: 34) a partir do momento que o “iniciante” percebe que afinal consegue representar retratos dá-se automaticamente uma motivação interior. Além disso, nesse momento, estar-se-á a desenvolver o hemisfério direito (ver capítulo III) perito em reconhecer rostos. Esta é uma das principais formas de aceder ao mesmo. Saber desenhar um rosto é segundo o autor um dos maiores fatores de motivação no desenhar do aluno.

Duração: 35 minutos

Materiais necessários: Papel A3 (cinza), lápis HB, lápis 4B.

Descrição do exercício e etapas:

Na aula anterior, o educador deveria pedir para que cada aluno trouxesse nesta aula uma fotografia de si (ou ampliar através da foto passe) num formato se possível superior ao 10x15 cm;

- a) Após a distribuição das folhas o educador deveria expor o conceito do autorretrato.
- b) Sem quaisquer restrições os alunos deveriam observar, durante um pouco o seu retrato e, de seguida, representá-lo com total liberdade.

Sugestões para o educador:

- c) Foi proposto que os educadores evitassem fazer qualquer tipo de intervenção. No entanto, deveriam indicar que o aluno tentasse ocupar o máximo possível da folha;



Figura 35. ACD: Ciclo 1. Processo do exercício 3a (D2).

Análise das folhas de observação

Tabela 68. Ciclo 1 - exercício 03a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	-
Duração	35'	40'	45'	40'	25'	-
Suportes	PCin	PCin	PBr	PBr	PCin	-
Materiais	LG	LG	LCarvao + LCera	LG	LG	-

Tabela 69. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco						-
Aderiram	X				X	-
Aderiram bastante		X	X	X		-

Tabela 70. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						-
Pouca satisfação						-
Alguma satisfação	X	X		X	X	-
Muita satisfação			X		X	-

E2 – O educador manteve duas opiniões sobre a avaliação pois por um lado teve muita satisfação deste exercício que realiza sempre e por outro alguma pois considera pouco tempo para este trabalho.

Tabela 71. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim	X	X	X	X	X	-
Não						-

A1 – Já tinha realizado noutra faixa etária mas com base nas linhas principais da forma do rosto.

B1 – Nunca no 1º ano e os alunos iam corrigindo as formas até atingirem um “*patamar aceitável*”. Aí introduzia a sombra associada ao desenho.

C1 – Em vez do colega do lado o aluno realizava uma natureza-morta simples.

D2 – Fazia o mesmo sem depositar importância no conceito de autorretrato e aproximação à realidade.

E2 – A principal diferença é na escolha livre dos materiais riscadores. No entanto, para este exercício aconselha os alunos a usarem na seguinte ordem: grafite, lápis de cor, marcadores, esferográfica. Também o tempo é normalmente ilimitado durante uma aula de 90 minutos (no máximo).

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – “*Os alunos gostaram da atividade mas manifestaram muita dificuldade em guiarem-se pela foto e desenharam na folha o seu próprio rosto*”. Os alunos sentiram-se inseguros em dispor os elementos do rosto e não tiveram a foto como base de orientação pois ainda se encontram na “fase da imaginação” e desligados da realidade.



Figura 36. ACD: Ciclo 1. Exercício 3a dos alunos MSO (B1), ABFM (C1) e IAP (F2).

B1 – A aula iniciou-se por falar um pouco sobre o que é o autorretrato e tentando que cada um com as mãos faça relações entre os elementos do rosto. Foram colocados dois espelhos grandes na sala para que os alunos se pudessem ver a quando de dúvidas. Os alunos ficaram entusiasmados com os espelhos mas tiveram dificuldade em aproximar as formas do desenho às reais. O aluno RAMS referiu ainda que as cabeças eram muito grandes e que ele não sabe desenhar tão grande.

C1 – O educador optou por substituir a fotografia pela observação e representação do colega do lado devido ao esquecimento da fotografia pela maior parte dos alunos. Isto permitiu que se proporcionasse uma grande partilha e intervenção de ideias entre cada par.

D2 - A aula iniciou-se pela explicação da forma de nos retratarmos, diferença de fotografia e autorretrato, modo de divisão do rosto (no quadro), distribuição das fotos em A5 por cada aluno e só depois se deu início ao trabalho. Foi interessante pois houve troca de opiniões com base nas fotos e no desafio da sua reprodução. O educador considera, no entanto, precoce a temática baseada na realidade. Durante o processo foi preciso muito incentivo inicial, principalmente, na forma do rosto que o educador considera fulcral no desenvolvimento seguinte.



Figura 37. ACD: Ciclo 1. Exercício 3a dos alunos MSAO (D2) e ilegível (C1).

E2 – O educador optou por tirar antecipadamente as fotos de cada aluno para depois no dia as facultar. O educador considera que a limitação do material (grafite) inicialmente os desmotivou mas até teve resultados interessantes. O pouco tempo para as atividades e a repetição da atividade causaram ansiedade e desmotivação em alguns alunos. O educador propõe para os exercícios A e B duas aulas de 90 minutos. Isto pois uma aula de 90 minutos nunca tem esse tempo útil efetivo. O educador sugere ainda que se fosse agora teria dado a fotografia a preto e branco para os alunos aproveitarem a exploração das noções de claro-escuro através da grafite.

Exercício B - “Reinterpretação do meu autorretrato”

Duração: 40 minutos

Materiais necessários: Reprodução de um artista em grande formato, papel A3 (branco), lápis HB/4B, lápis de cor/cera, marcadores ou outros

Descrição do exercício e etapas:

- a) Apresentação do autorretrato do artista, selecionado pelo educador; designadamente o nome do autor, materiais, dimensões e linguagem utilizada para o desenvolvimento da obra;
- b) Repetindo o exercício anterior, desta vez com cor, o aluno deveria voltar a tentar representar o autorretrato com a adaptação a uma diferente linguagem. Dava-se início ao trabalho.

Sugestões para o educador:

- c) Em anexo encontrava-se o exemplo de uma obra do artista Robert Arneson que, previamente impressa num formato grande, deveria ser apresentada aos alunos com exemplo de uma linguagem possível a representar. O educador poderia optar pela utilização de outro qualquer artista a seu gosto;
- d) Se o educador achasse pertinente deveria exemplificar, no quadro, o modo de construção da obra;
- e) O educador deveria, de forma individualizada, ir controlando o desenrolar do processo de trabalho, sugerindo a mudança e a alternância de todos os meios riscadores à disponibilidade.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 72. Ciclo 1 - exercício 03b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	-
Duração	40'	40'	45'	35'	35'	-
Suportes	PCin	PBr	PBr	PBr	PBr	-
Materiais	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor	Marc	LG + LCera + LCor + Marc + esferograf.	-

Tabela 73. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco						-
Aderiram				X	X	-
Aderiram bastante	X	X	X			-

Tabela 74. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						-
Pouca satisfação						-
Alguma satisfação		X				-
Muita satisfação	X		X	X	X	-

Tabela 75. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	X	X	-
Não	X					-

B1 – Sim, o exercício era o mesmo mas variava o autor escolhido.

D2 – O exercício era o mesmo mas com outros autores tais como Basquiat, Picasso e outros. Desta vez utilizou o quadro de Jean Dubuffet – Autoportrait II, 1966.

E2 – A principal diferença era a escolha livre dos materiais riscadores bem como o tempo ilimitado durante uma aula de 90 minutos.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – A iniciação deste exercício deu-se com a explicação das fases de trabalho e com a mostra de alguns exemplos de artistas (Picasso - Dora Maar, 1937; Picasso - Autorretrato, 1907 e Lichtenstein - Retrato II, 1981) Segundo o educador os alunos com esta idade continuam a dar mais valor à fantasia, desligados da realidade. Por essa razão motivaram-se muito mais com este exercício, do que o A, já que puderam brincar com as cores e linhas sem estarem presos à realidade.



Figura 38. ACD: Ciclo 1. Exercício 3b. Processo (D2) e trabalho do aluno TFSS (A1).

- B1 – O educador optou por apresentar o autorretrato de Robert Arneson – Five Time for Havey, 1982, seguido das etapas do exercício e continuando com a possibilidade da utilização dos espelhos. Os alunos gostaram imenso da liberdade como puderam desenhar a sua imagem e o educador constatou que os alunos variavam a escala dos elementos da cara de acordo com o valor que lhes atribuíam. Só um aluno (BSS) manifestou não gostar da disciplina pois não gosta do resultado dos seus próprios trabalhos.
- C1 – O educador optou por substituir a fotografia pela observação e representação do colega do lado devido ao esquecimento da fotografia pela maior parte dos alunos. Isto permitiu que se proporcionasse uma grande partilha e intervenção de ideias entre cada par.
- D2 – Neste exercício o educador improvisou uma história baseada num homem francês que fazia autorretratos com as cores da bandeira do seu país. Isto teve como objetivo que os alunos fizessem uma reinterpretação livre através do recurso a marcadores de muitas cores. Foi um exercício muito motivador e também desinibidor já que as formas eram criativas e únicas.



Figura 39. ACD: Ciclo 1. Exercício 3b dos alunos MSO e MSP (B1), ESA (E2) e BSS (B1).

- E2 – Esta parte do exercício não funcionou muito bem pois a grande parte dos alunos fez a reinterpretação do autorretrato do artista apresentado em vez do seu próprio autorretrato. Segundo o educador este resultado deveu-se à continuação que foi dada ao exercício anterior.
- Aqui propomos que numa próxima repetição o exercício A seja fotocopiado após executado na aula e numa aula seguinte os alunos poderão trabalhar por cima mediante o exemplo da técnica do artista representado.

AULA 04

Ambos os exercícios que se seguem pretendiam estimular a imaginação. Assim pretendeu-se ir de encontro com esta necessidade da criança que é sonhar. Sara Mello (Mello, s/d: s/p), no seu blog escreveu:

“Criar, criar, criar e criar. Sou desenho, ilustração... sou personagem. Sou tinta e pincel. Cor, cor, cor, cor... por favor!!! Todas as cores. Não aguento ver pedaço de nada no branco. Nada sem nada. E é no branco que eu me descubro... é no branco que eu me revelo...”

Edwards (2003b: 158-159) recorre a Leonardo da Vinci para sugerir um desenho imaginativo. Segundo este autor Da Vinci propunha que os artistas estudassem manchas em velhas muralhas de forma que as suas mentes tentassem ver e descobrir figuras fantásticas. Para Edwards o desenho não tem que estar apenas configurado a aspetos da vida real e este tipo de exercício permite ampliar a capacidade de “pressentir” e imaginar imagens.



Figura 40. ACD: Ciclo 1 – Aula 04. Elementos gráficos para prolongamento.

Assim os exercícios que se seguiam objetivaram por isso tentar expandir o *potencial criativo da criança*, através da percepção, imaginação e fantasia. Seguida toda a lógica, dos anteriores exercícios, também este se mantém primeiramente mais rigoroso para só depois dar liberdade de expressão.

Exercício A - “Prolongar a fantasia na folha branca”

Duração: 35 minutos

Materiais necessários: Papel A3 (com montagem do elemento gráfico), lápis grafite.

Descrição do exercício e etapas:

- a) Distribuição da folha já com a inserção do elemento gráfico (figura acima presente);
- b) Eventualmente, se o educador achasse pertinente, poderia fazer mais outro registo a lápis, caneta ou eventualmente com uma esponja e tinta;
- c) O aluno deveria iniciar completando o desenho. No entanto, nesta primeira experiência, o educador não deveria dizer mais nenhuma informação. Se os alunos perguntassem se poderiam sair fora da folha branca, ou qual a orientação da folha, deveriam deixar ao critério de cada um;

Sugestões para o educador:

- d) O educador deveria induzir que o aluno imaginasse algo nestes dois círculos vermelhos. Depois o aluno deveria dar a continuação aos mesmos;
- e) Se o aluno estivesse com reais dificuldades em completar, o primeiro registo feito, o educador, e se assim o entendesse, poderia exemplificar no quadro ou numa folha ao lado uma situação semelhante de modo a “quebrar” alguns obstáculos ou mal entendidos iniciais.

Análise das folhas de observação

Tabela 76. Ciclo 1 - exercício 04a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	35`	35`	-	50`	35`	40`
Suportes	PCast + PBr	PCast + PBr	-	PCast + PBr	PCast + PBr	PCast + PBr
Materiais	LG	LG	-	LCera + Marc	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor + Marc

Tabela 77. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram			-	X		
Aderiram bastante	X	X	-		X	X

Tabela 78. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-		-	
Pouca satisfação			-		-	
Alguma satisfação			-	X	-	
Muita satisfação	X	X	-		-	X

Tabela 79. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim			-		X	
Não	X	X	-	X		X

E2 – O educador costumava realizar este exercício com a diferença que colava um fragmento de uma imagem, a preto e branco, numa folha A3. Depois pedia que os alunos completassem fazendo uso dos elementos básicos do desenho. Normalmente pedia para recorrerem exclusivamente ao uso do lápis de grafite.

Conclusões, sugestões e outras observações

- A1 – O educador menciona que todos alunos acharam interessante as “bolinhas vermelhas” como eles designaram. Além disso perceberam muito bem o exercício ao contrário do que a educadora esperava.
- B1 – O educador descreve “Estavam cheios de energia e curiosos”. Todos se mostraram motivados à exceção do aluno BSS que continua a não gostar. Nenhum aluno questionou se poderia passar para a folha castanha e nenhum passou. O aluno RAM foi o único a fazer uma composição abstrata.
- C1 – Não entregou os trabalhos nem as fichas respetivas.
- D2 – Este educador foi o único a não usar a folha por nós elaborada pois não teve oportunidade de a levantar. Como tal fez ele próprio, a marcador vermelho, a representação dos dois círculos vermelhos. Para o educador os alunos tiveram alguma dificuldade em iniciar já que não existiam sugestões concretas.

E2 – Neste exercício o educador optou por fazer uma estratégia personalizada e, usando as folhas com os círculos, iniciou a aula dispondo no quadro as quatro posições possíveis levantando o diálogo com os alunos sobre o que lhes fazia lembrar. Alguns dos alunos ao receberem a folha de trabalho começaram a descolar a branca da castanha. Durante o trabalho alguns dos alunos associaram os círculos a cerejas, maçãs (e outros frutos), rodas, olhos, botões, bossas, etc. Também usaram muitas cores pois o educador se esqueceu de referir que seria apenas a lápis de grafite.



Figura 41. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a. Processo (turmas B1 e E2).

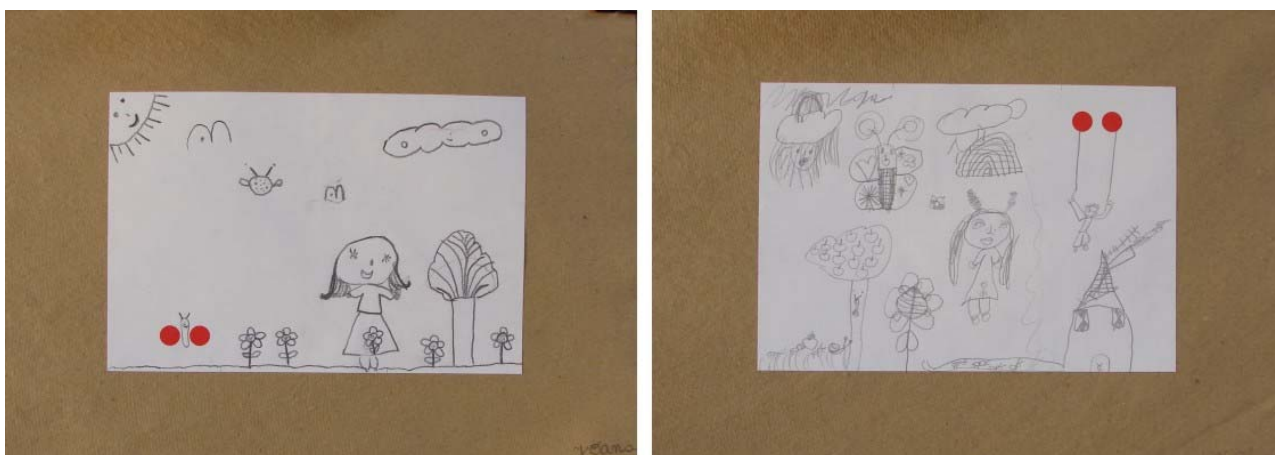


Figura 42. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a dos alunos JSG - jardim e BSS - balão (B1).

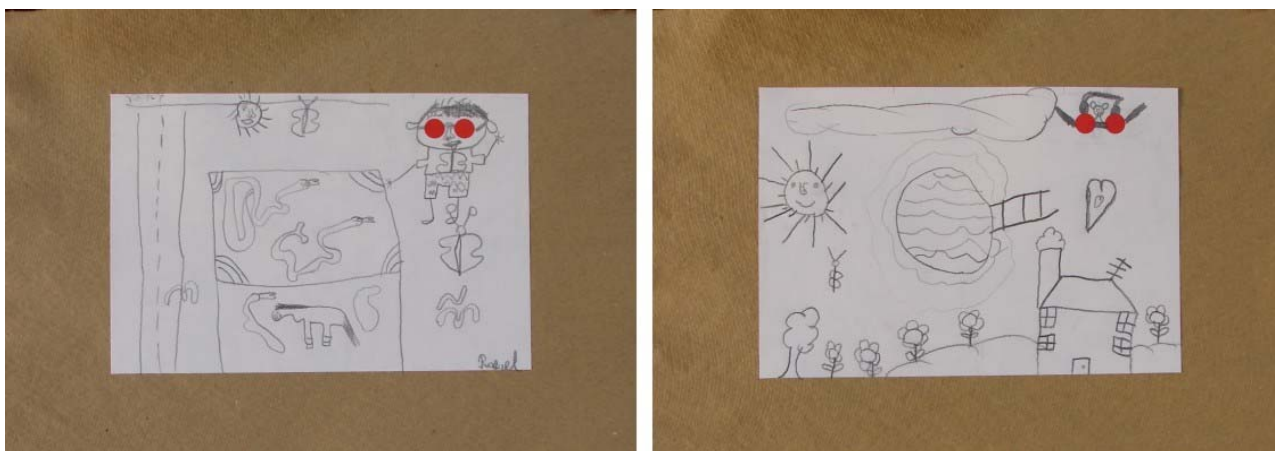


Figura 43. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a dos alunos RAM – óculos Ranger e AFFV – olhos dos coelhos (B1).

Os alunos DCA e FOA apresentaram um significativo grau de violência nos seus trabalhos abordando o atropelamento da colega RRC da qual o educador não detetou qualquer quezília. No entanto, e segundo o educador, tudo pode indicar que exista um ressentimento que os terá levado a fazer tal representação.

Quanto à descrição de cada trabalho tem sido difícil ao educador visto o grande tamanho da turma mas neste exercício já conseguiu fazer alguns.

F2 – O recém-chegado educador, devido a duas sucessivas substituições do seu lugar, afirma que foi muito motivador pois os alunos demonstraram imensa imaginação na associação aos círculos quer pela forma quer pela cor. *“Este exercício é muito simples e ao mesmo tempo rico em criatividade e liberdade de expressão, os alunos não tinham de seguir uma matriz muito específica”*. Tudo isto fez perceber o educador que, ao contrário dos adultos que preferem algo muito objetivo, as crianças de um modo geral preferem atividades sem objetivos precisos.

(Nota: Para trás as folhas de observação, dos exercícios, ficaram por entregar já que os colegas anteriores foram colocados no Concurso Nacional de Educadoras e a substituição foi bastante demorada).

Exercício B - “Prolongar a fantasia do meu herói, ou desenho animado, pela folha”

Duração: 40 minutos

Materiais necessários: Papel A3 (com montagem do elemento gráfico), lápis HB/4B, caneta, lápis de cor/cera, marcadores ou outros

Descrição do exercício e etapas:

a) O exercício repetia-se a partir do de cima mas agora com novos parâmetros. O aluno deveria completar todo o suporte (inclusive a zona castanha), colorindo o desenho e tendo por base a ideia que cada criança tem do seu herói ou desenho animal preferido;

b) A criança deveria imaginar o que o seu herói faria com os dois círculos vermelhos.

Sugestões para o educador:

c) Primeiro pedir à criança que pensasse no seu herói preferido e em algumas das suas histórias;

d) Induzir para que a criança imaginasse o que o seu herói vê nos dois círculos. Se a criança tivesse com dificuldades o educador deveria perguntar-lhe, individualmente, se lhe parecia duas bolas, duas rodas de um carro ou bicicleta, balões, piões, maçãs... etc.;

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade. Todos desenhos deveriam ter uma memória descritiva (parte de trás da folha) se possível.

Análise das folhas de observação

Tabela 80. Ciclo 1 - exercício 04b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	-	SA	SA
Duração	40`	35`	90`	-	?`	40`
Suportes	PCast + PBr	PCast + PBr	PCast + PBr	-	PCast + PBr	PCast + PBr
Materiais	LG + LCera + LCor	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor	-	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor + Marc

C1 – Sem folha de observação mas realizou o exercício.

Tabela 81. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram				-		
Aderiram pouco				-		
Aderiram			X	-		
Aderiram bastante	X	X		-	X	X

Tabela 82. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação				-	-	
Pouca satisfação				-	-	
Alguma satisfação			X	-	-	
Muita satisfação	X	X		-	-	X

Tabela 83. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	-	X	X
Não	X			-		

B1 – A diferença era que o aluno tinha de criar uma personagem mistério.

C1 – O que mudava era o motivo visual.

E2 – Costuma realizar um exercício em que fomenta a capacidade descritiva dos alunos e assim também a memória. Para isso pede que os alunos descrevam pormenorizadamente o seu melhor amigo (pai, mãe, familiar, amigo, colega de turma, animal de estimação, brinquedo, amigo imaginário... entre outros).

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – As crianças acharam o exercício muito interessante e os resultados foram bons pois o desafio do herói/desenho animado despertou-lhes a criatividade já que gostam bastante desse tema. Houve um aluno que até quis repetir o exercício.

B1 – Todos os alunos demonstraram bastante criatividade ao incluir os círculos vermelhos. No entanto, neste exercício, os alunos, apesar da insistência do educador, tiveram dificuldade em ultrapassar a folha branca. O aluno BSS continua, como sempre, a não gostar do exercício. O aluno DFPS não percebe bem os exercícios e por isso tenta sempre imitar o colega. O aluno RFSM tem vindo a fazer desenhos muito semelhantes, escuros e confusos.

C1 – O educador optou por esta aula para explicar aos alunos o projeto em que estavam inseridos. Depois na explicação do exercício, antes de iniciar, o educador declarou que o mesmo deveria ser para colorir. Como é um exercício que dá “espaço” a muitas situações gostaram do exercício. Alguns alunos tiveram dificuldade em iniciar e portanto o educador dedicou-lhes uma conversa individualizada. Os alunos, com o passar da aula perderam alguma motivação que se manifestou na falta de pormenorização e concretização/colorir das imagens. Segundo o educador os trabalhos não têm grande “impacto visual” e são registos rápidos e fáceis típicos do que estavam habituados a fazer “desenhos de pré”.

D2 – Não entregou nem os trabalhos nem as fichas respetivas.

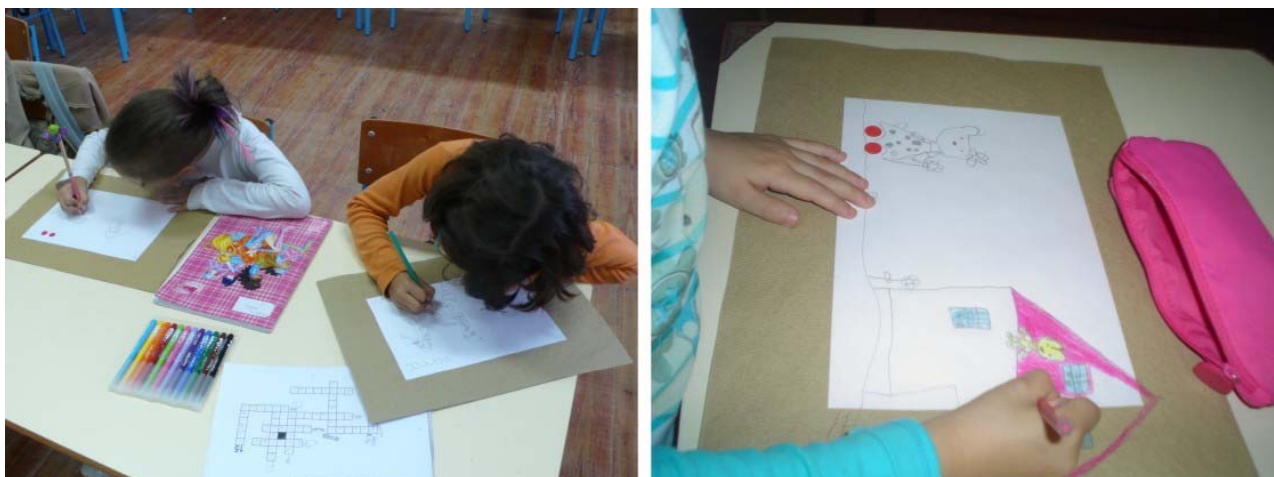


Figura 44. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b. Processo (turmas B1 e E2).



Figura 45. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b dos alunos JSG – A Wink e suas borboletas e RFSM – o meu herói King-kong (B1).

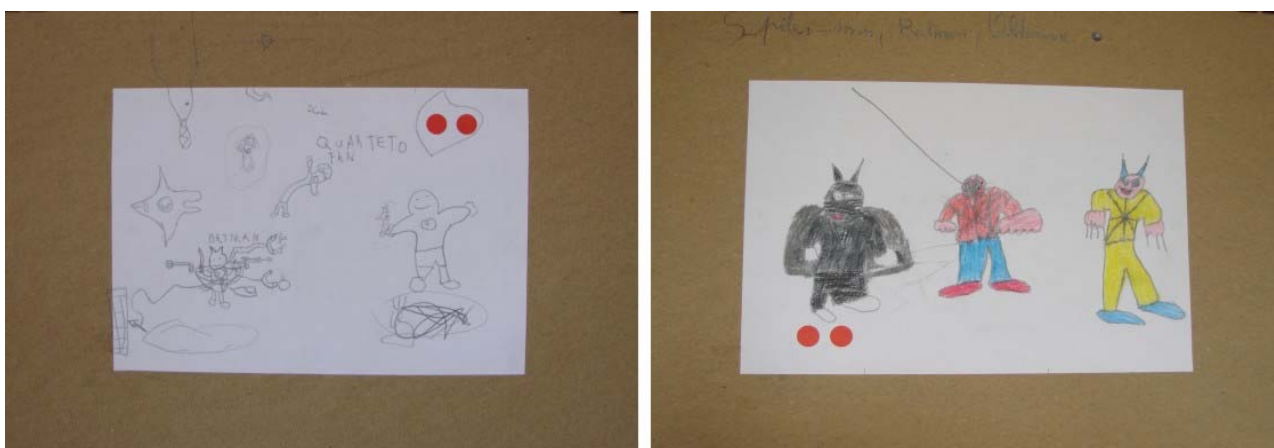


Figura 46. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b dos alunos DCA (E2) e DMOM (E2).

E2 – As etapas foram cumpridas como estabelecido à exceção do diálogo fomentado antes do início do trabalho. Desse diálogo emergiram vários nomes de personagens tais como: as Winx, o rato Mickey, o rato Mico, Quarteto Fantástico, Batman, Robin (sempre mencionado em separado ao Batman), Homem-aranha, Robin dos Bosques (curiosamente para o educador) entre outros. O aluno TFMP não sabia que herói representar e por isso o educador sugeriu que se fizesse a ela como super-heróína, o que não acabou por acontecer. É ainda de referir que vários alunos possuem *merchandising* (estojos, camisolas, cromos, cadernos, entre outros) que

conforme se poderá constatar nas fotos recorreram a eles para as representações. Os alunos esforçaram-se tanto na precisão e pormenorização do trabalho que nem tiveram tempo para finalizar o trabalho.

F2 – Apesar de nem todos os alunos terem associado os círculos ao desenho da sua personagem, o exercício proporcionou muito prazer aos alunos e por isso o educador sentiu também muita satisfação. No entanto, no final, alguns alunos ficaram aborrecidos por outros desenharem o mesmo super-herói mas depois até chegaram à conclusão que poderiam ser diferentes episódios. Para o educador este é um tema ótimo já que pode ser repetido vezes sem conta até com outros elementos.

AULA 05

Os dois exercícios que se seguiram tiveram como principal objetivo a sensibilização para a importância de saborear o ambiente e desmitificar a sala de aula com local único de expressão. Esta é uma temática que devia ter mais atenção por parte de todos educadores e, por isso, pretendeu-se também criar espaço para tal.

O processo do desenho, desde a pré-história, tem sido sempre o mesmo. Seja no chão de terra ou areia, com auxílio de um pau ou até com o próprio dedo ou mão, num muro de pedra com um pouco de carvão ou caco, e ainda com cal ou giz sobre uma ardósia.

Moreira (2008: 117) dá o contributo que teve num projeto em que uma das educadoras com quem trabalhou defende “*E artes não é apenas desenhar, pintar, é tudo, qualquer forma de se expressar. Deixar que as crianças criem coisas, pensem, construam, cantem, falem e não limitá-las num pequeno pedaço de papel mimeografado*”.

Globalmente, a aula pretende incentivar a criança para um olhar atento da natureza como meio onde cada um se desenvolve e integra. Gómez *et al* (2007: 177) escreveram:

“O acto educativo está marcado pelo valor simbólico dos espaços em que se leva a cabo e são incomparáveis as práticas educativas cujo espaço é a sala de aula com a aprendizagem holística-cósmica que tem lugar no contacto com a natureza”.

Exercício A - “Desenho da natureza”

Duração: 30 minutos

Materiais necessários: Prancheta, fita-cola papel, papel A3, lápis HB/4B, caneta, etc.

Descrição do exercício e etapas:

- Preparar previamente as pranchetas com o papel preso por fita-cola, entregando-as a cada aluno. De seguida todos deveriam sair para o exterior da sala de aula;
- Cada aluno deveria representar o melhor que pudesse um elemento natural ao seu gosto. O aluno deveria primeiro observar e depois representar por exemplo uma árvore, sobrepor a folha no chão e marcar a textura, o céu, um ramo, o colega a desenhar... etc.;

Sugestões para o educador:

- Apenas se o aluno não soubesse o que poderia desenhar aí o educador poderia fazer uma sugestão.

Análise das folhas de observação

Tabela 84. Ciclo 1 - exercício 05a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	RE	RE	-	RE	RE	RE
Duração	30`	30`	-	65`	25`	45`
Suportes	PCin	PCast	-	PBr	PBr	PCast
Materiais	LG	LG + Marc	-	LG + LCor + Marc	LG + LCor + Marc	LG

C1 – Não realizou o exercício.

Tabela 85. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram	X	X	-			
Aderiram bastante			-	X	X	X

Tabela 86. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-		-	
Pouca satisfação			-		-	
Alguma satisfação	X	X	-		-	X
Muita satisfação			-	X	-	

Tabela 87. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-			X
Não	X		-	X	X	

B1 – O educador já tinha realizado mas com base num edifício (escola).

F2 – O exercício era o mesmo mas não tão direcionado para a natureza. Baseava-se, nomeadamente, na representação do exterior do edifício da escola.



Figura 47. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a. Processo e trabalho do aluno AFBM (turma D2).

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador iniciou a aula com um diálogo com os alunos e só depois passou à distribuição do material dando início à aula. No entanto, o educador fez questão de posicionar os alunos. Todos gostaram pela novidade de desenhar ao ar livre e com uma prancheta pois nunca o tinham feito.

O educador refere ainda que a realidade dos alunos tem sempre tendência para incluir elementos imaginários e que eles não vêm.



Figura 48. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a. Processo das turmas D2 e E2.

B1 – Após diálogo com os alunos e escolha eufórica dos elementos naturais que cada um iria representar iniciaram a atividade. No final todos passaram o resultado a marcador.

O educador não ficou completamente satisfeito pois, dado a idade dos alunos, têm imensa dificuldade e não conseguem igualar a realidade. O exemplo dado pelo educador é o dos ramos das árvores que acabam sempre por ser representados apenas pela “árvore nuvem”

C1 – Não realizou este trabalho por opção.

D2 – Este educador optou por iniciar distinguindo os objetos construídos pelo homem e os naturais e só de seguida iniciou a representação principalmente de árvores e folhas. Depois fez um intervalo e de seguida deu continuidade aos trabalhos para no final permitir a pintura dos mesmos. Segundo o educador optou por alargar a duração do exercício de forma que os alunos pudessem melhor estruturar o seu trabalho.



Figura 49. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a dos alunos FMM (B1) e ESS (E2).

E2 – Este educador foi colocado e substituído o anterior e, por conseguinte, esta foi a sua primeira aula.

O educador seguiu as etapas predefinidas com a diferença que aconselhou os alunos a usarem meios riscadores que não necessitassem de manutenção (exemplo o afiar do lápis). Com isso a educador pretendeu que os alunos desviassem o mínimo olhar do trabalho pois não tinham de parar para afiar ou apagar com a borracha e assim os resultados foram também mais espontâneos. A adesão dos alunos foi também grande devido à proposta de realização no exterior da sala de aula.

Além disso, e segundo a observação do educador, esta atividade foi muito enriquecedora. Segundo o educador todos os alunos, e cada um ao seu ritmo, seguiram o que lhes foi pedido com a preocupação da representação à vista, ponto de observação, escolha da posição em que se sentaram, entre outras mesmo que alguns dos trabalhos possam não parecer.

O educador concluiu ainda que a premissa e objetivo desta disciplina deve ser sempre a diversificação dos tipos de experiências plásticas, quer nas atividades quer em todo contexto que as envolvem.

F2 – A aula iniciou-se com a explicação das regras fora da sala de aula já que os alunos nestas situações ficam “imperativos”. Também por esta razão o educador sugere que estas atividades deveriam ocupar mais tempo. Durante a aula, e apesar de toda a motivação, houve ainda a necessidade de separar os alunos devido à distração dos mesmos. Para alguns alunos o educador necessitou ainda de dar algumas ideias.

O educador considera o exercício construtivo e diz que as crianças adoraram a atividade quer pelo tema quer pela contextualização do exterior. No entanto, deteta uma falha na escola que reside na falta de vegetação.

Exercício B - “Desenho pré-histórico”

Duração: 45 minutos

Materiais necessários: Ao critério do aluno/educador (terra, areia, cacos, pedrinhas, pauzinhos, digitinta, etc.)

Descrição do exercício e etapas:

- O educador deveria dar umas dicas de como o Homem pintava no início dos tempos;
- A criança deveria “desenhar” livremente no exterior: com um pauzinho na terra ou na areia. A criança poderia ainda utilizar dedos ou eventualmente através da junção de pedrinhas ou outro material. É algo que ficaria ao critério de escolha de cada aluno;

Sugestões para o educador:

- O educador aqui deveria fazer uma documentação fotográfica exaustiva, do processo e do resultado final, já que existem muitos trabalhos que o seu registo desapareceria em pouco tempo;

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula e como habitualmente, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 88. Ciclo 1 - exercício 05b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	RE	RE	-	-	RE	RE
Duração	45`	20`	-	-	45`	40`
Suportes	chão	chão	-	-	chão	chão
Materiais	-	Areia, paus, pedras, folhas e bolotas	-	-	Terra, areia, cacos, paus e pedras	Paus, pedras, folhas e terra

C1 – Não realizou o exercício.

Tabela 89. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram	-		-	-		
Aderiram pouco	-		-	-		
Aderiram	-		-	-		
Aderiram bastante	-	X	-	-	X	X

Tabela 90. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
---------------------------------------	----	----	----	----	----	----

Nenhuma satisfação	-	-	-	-	-	-
Pouca satisfação	-	-	-	-	-	-
Alguma satisfação	-	-	-	-	-	X
Muita satisfação	-	X	-	-	-	X

Tabela 91. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim	-	-	-	-	-	-
Não	-	X	-	-	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

B1 – O educador deu as orientações prévias para iniciarem o desenho na areia. Segundo o educador a maior parte dos alunos, apesar do caráter livre do exercício, parece não ter estado muito à vontade e como tal optaram pela lei do menor esforço. Só o aluno GFSB se sentiu à vontade a desenhar uma floresta.

C1 – Não realizou este trabalho por opção.

E2 – Para o recém-chegado educador foi uma aula diferente do habitual em que pouca regras teve de impor já que os alunos estavam motivados e interessados com o caráter diferenciador do contexto deste exercício.

F2 – O exercício foi inicialmente explicado aos alunos com uma associação à Arte Rupestre e com algumas regras essenciais ao desenvolver da atividade. Contudo, as condições, do recreio eram escassas já que, como manifesta o educador, existiam apenas cerca de “oito metros quadrados de terra batida” pois tudo resto é em asfalto. Por essa razão apesar dos interessantes resultados alguns trabalhos eram involuntariamente calcados pelos colegas.



Figura 50. ACD: Ciclo 1. Exercício 5b. Trabalho e processo das turmas E2, D2 e B1.



Figura 51. ACD: Ciclo 1. Exercício 5b. Processo (D2) e trabalho do aluno RPM (E2).

AULA 06 - “História contada: O Bernardino”

Este exercício “repesca” o desenho como expressão e representação da imaginação (ver capítulo III, ponto 2). Para tal, recorreu-se a um texto que tivesse como principal objetivo o estímulo da memória e estabelecimento de relações entre o verbal e a ExP. Paralelamente o texto apela para valores como a tolerância e a diversidade já abordados no início deste capítulo.

Eisner (2002: 113) salienta também o valor da imaginação “*Children draw not only what they imagine, see, and know but also what they feel*”

Duração: 20 minutos para ler a história + 45 minutos para o exercício

Materiais necessários: Papel A3, lápis HB/4B, caneta e outros riscadores de cor.

Descrição do exercício e etapas:

- a) Entregar previamente as folhas, e os materiais, aos alunos;
- b) Pedir para que cada aluno estivesse atento à história e contá-la calmamente:

Com base na história de Bacelar (2005) forneceu-se um exemplo aos educadores:

Era uma vez um leão.

Chamava-se Bernardino...

... e vivia com o pai que era muito grande e... muito forte.

Bernardino não era um leão como os outros.

Não comia gazelas e outros animais como o pai.

Bernardino comia folhas, ervas, frutos e raízes.

Brincava com os outros bichos da floresta.

Gostava de ficar muito tempo a ver o pôr-do-sol.

O Pai do Bernardino ficava muito zangado e dizia:

- Não serves para nada!

- Não sei o que será de ti!

E o Bernardino ficava muito triste.

Um dia o Bernardino resolveu ir-se embora.

... andou, andou...

... andou, andou...

... e depois de muito andar, cansado, adormeceu.

Acordou ao som de uma música vinda de longe.

- Como é que fazes essa música? *Perguntou Bernardino ao pássaro que tocava uma flauta*

- Toco sempre quando estou triste. *Respondeu o pássaro*

- Então ensina-me a tocar. *Pediu o Bernardino*

- Tocas já melhor do que eu. Ofereço-te a flauta – *disse o pássaro*

- Obrigado – *disse Bernardino. E seguiu o seu caminho.*

Tocava cada vez melhor e todos gostavam de o ouvir.

Bernardino tocava por todos os sítios onde passava: em aldeias, cidades e... em circos.

Tocava porque imaginava que um dia ia tocar para o pai...

... e abrir uma porta que o pai trazia a tapar o coração.

- c) Dar ordem para que os alunos iniciassem o desenho que contava esta história.

Sugestões para o educador:

- d) O educador se assim o entendesse poderia escolher outra história. Esta seria apenas um exemplo;
 e) O aluno se estivesse com muitas dúvidas na representação poderia escolher representar só um conjunto de parágrafos.

Cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência.

Análise das folhas de observação

Tabela 92. Ciclo 1 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	65`	75`	90`	65`	50`	80`
Suportes	PCin	PBr	PCin	PCast	PBr	PCin
Materiais	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor + Marc	LG + LCera + LCor	LG + LCera + Marc	LG + LCor + Marc	LG + LCera + LCor

Tabela 93. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram			X			
Aderiram bastante	X	X		X	X	X

Tabela 94. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação					-	
Pouca satisfação					-	
Alguma satisfação					-	
Muita satisfação	X	X	X	X	-	X

Tabela 95. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	X	X	
Não	X					X

B1 – O que alterava era a história.

C1 – Tudo semelhante à exceção da história.

D2 – O educador costuma praticar regularmente este tipo de atividades com base em livros com boas ilustrações infantis. As histórias escolhidas são coerentes e tem também sempre valores subjacentes.

E2 – Este educador optou por nomear alunos que dramatizassem a história. Esta foi uma opção que nunca tinha feito para este tipo de exercícios.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – “Os alunos desta faixa etária (6anos) adoram histórias e poder imaginar o que vão desenhar”. No entanto, o educador, nunca o tinha feito com uma história desconhecida o que foi uma agradável surpresa. Todos conseguiram imaginar as personagens à sua maneira e gostaram do Bernardino.



Figura 52. ACD: Ciclo 1. Exercício 6a. Trabalho dos alunos BSOG (A1) e MSP (B1).

- B1 – O exercício funcionou muito bem e os alunos tiveram muito prazer em fazer o trabalho pois a história atraiu-os e, os elementos-chave, referidos, foram fáceis de identificar. O educador contou voluntariamente várias vezes a história para que os alunos relembrassem os elementos. “A aluna BSS, finalmente, gostou da aula de expressão plástica”.
- C1 – O educador após contar a história optou por fazer uma conversa interpretativa sobre a mesma e só depois deu início ao trabalho. O exercício funcionou muito bem pois era uma história curta e os elementos/personagens eram simples. Segundo o educador este exercício foi muito importante pois permitiu aos alunos expressar através do desenho o que ouviram e leram. Depois é também interessante pois eles ao compararem trabalhos entre si notam que tem diferentes formas de interpretar e ilustrar o que ouviram. Os alunos dedicaram-se bastante na representação detalhada da história e talvez por essa razão alguns alunos não quiseram colorir todo o desenho alegando estarem cansados.
- D2 – Este educador foi o único que não utilizou a história proposta. No entanto, pesquisou outra e apresentou o “Elmer” (McKee, David, *Elmer*, Caminho, (4ªed.)) aos alunos junto com as respectivas ilustrações ao contrário dos restantes educadores. O educador tomou esta opção pois, além da história em si, cromaticamente tem umas ilustrações muito boas.

De seguida transcreve-se o texto:

“Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes novos, elefantes velhos, elefantes altos ou magros ou gordos. Elefantes assim, elefantes assado, todos diferentes mas todos felizes e todos da mesma cor. Todos, quer dizer, menos o Elmer.

O Elmer era diferente. O Elmer era aos quadrados. O Elmer era amarelo, e cor de laranja, e encarnado, e cor-de-rosa, e roxo, e azul, e verde, e preto, e branco. O Elmer não era cor de elefante. Era o Elmer que mantinha os elefantes felizes. Às vezes era ele que pregava partidas aos outros elefantes, às vezes eram eles que lhe pregavam partidas. Mas quando havia um sorriso, mesmo pequenino, normalmente era o Elmer que o tinha causado.

Uma noite o Elmer não conseguia dormir; estava a pensar, e o pensamento que ele estava a pensar era que estava farto de ser diferente. «Quem é que já ouviu falar de um elefante aos quadrados», pensou ele. «Não admira que se riam de mim.» De manhã, enquanto os outros ainda estavam meio a dormir, o Elmer escapou-se muito de mansinho, sem ninguém dar por isso.

Enquanto atravessava a floresta, o Elmer encontrou outros animais. Todos eles diziam: «Bom dia Elmer.» E de cada vez o Elmer sorria e dizia: «Bom dia.»

Depois de muito andar, o Elmer encontrou aquilo que procurava - um grande arbusto. Um grande arbusto coberto de frutos cor de elefante. O Elmer agarrou-se ao arbusto e abanou-o e tornou a abaná-lo até os frutos terem caído todos no chão.

Depois de o chão estar todo coberto de frutos, o Elmer deitou-se e rebolou-se para um lado e para o outro, uma vez e outra vez. Depois pegou em cachos de frutos e esfregou-se todo com eles, cobrindo-se com o sumo

dos frutos, até não haver sinais de amarelo, nem de cor de laranja, nem de encarnado, nem de cor-de-rosa, nem de roxo, nem de azul, nem de verde, nem de preto, nem de branco. Quando acabou, o Elmer estava parecido com outro elefante qualquer.

Depois o Elmer dirigiu-se de volta à manada. De caminho voltou a passar pelos outros animais. Desta vez cada um deles disse-lhe: «Bom dia, elefante.» E de cada vez o Elmer sorriu e disse: »«Bom dia», muito satisfeito por não ser reconhecido.

Quando o Elmer se juntou aos outros elefantes, eles estavam todos muito quietos. Nenhum deles deu pelo Elmer enquanto ele se metia no meio da manada.

Passado um bocado o Elmer sentiu que havia qualquer coisa que não estava bem. Mas que seria? Olhou em volta: a mesma selva de sempre, o mesmo céu luminoso de sempre, a mesma nuvem escura que aparecia de tempos a tempos, e por fim os mesmos elefantes de sempre. O Elmer olhou para eles. Os elefantes estavam absolutamente imóveis. O Elmer nunca os tinha visto tão sérios. Quanto mais olhava para os elefantes sérios, silenciosos, sossegados, mais vontade tinha de rir. Por fim não conseguiu aguentar mais. levantou a tromba e berrou com quanta força tinha: BBUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUU!!

Com a surpresa, os elefantes deram um salto e caíram cada um para o seu lado. «São trombino nos valha!», disseram eles, e depois viram o Elmer a rir perdidamente.

«Elmer», disseram eles. «Tem de ser o Elmer.» E depois os outros elefantes também se riram como nunca tinham rido.

Enquanto se estavam a rir a nuvem escura apareceu, e quando a chuva começou a cair em cima de Elmer os quadrados começaram a aparecer outra vez. Os elefantes não paravam de rir enquanto o Elmer voltava às cores do costume. «Oh Elmer», ofegou um velho elefante. «Já tens pregado boas partidas, mas esta foi a melhor de todas. Não levaste muito a mostrares as tuas verdadeiras cores.»

«Temos de comemorar este dia todos os anos», disse outro.

«Vai ser o dia dia do Elmer. Todos os elefantes vão ter de se pintar e o Elmer vai-se pintar cor de elefante».

E é isto mesmo que os elefantes fazem. Num certo dia do ano, pintam-se todos e desfilam. Nesse dia, se vires um elefante com a cor vulgar de um elefante, já sabes que deve ser o Elmer."



Figura 53. ACD: Ciclo I. Exercício 6a. Processos e trabalho do aluno AJMR (D2).

O educador menciona ainda que a forma como se conta a história é determinante para o desenrolar da atividade expressiva já que cada uma tem a sua forma de sentir o enredo.

E2 – Como já foi referido o educador optou por alterar a proposta e nomear alguns alunos (DCA - Bernardino, ASC - pai do Bernardino, MIBV - pássaro) que, após três ensaios em interação com os restantes colegas, dramatizassem a história após apresentada de forma sucinta e discutida a moral subjacente. Esta opção fez com que os alunos se envolvessem bastante e por isso foi expressivamente produtiva. Aliás tiveram comentários como o do aluno ABGC “Ó professor, então se o Bernardino só come essas coisas, é porque é um leão vegetariano!?” que como o educador explica foi muito pertinente ao ir ao encontro da moral da história na aceitação da diferença e pluralidade social. Também o aluno VSSS, durante a representação, disse “podíamos fazer isso (a história) aos quadradinhos!?” ao que o educador optou por dar umas noções elementares da banda desenhada.

Tudo isto se confirma na opção dos alunos em não quererem ir ao intervalo pois tinham acabado de interiorizar a história e por isso queriam representá-la de imediato. O resultado, segundo o educador, traduz-se em trabalhos semelhantes aos verdadeiros *storyboards* frequentemente usados no cinema e nos encenadores teatrais.

F2 – Após apresentada a história os alunos associaram logo o Bernardino ao Rei Leão gerando automaticamente motivação. Alguns alunos tiveram dificuldade para começar a representação e por isso optaram por desenhar em várias bandas à semelhança da Banda Desenhada.

AULA 07

Esta aula tem como objetivo estimular dois sentidos normalmente marginalizados na ExP. O exercício A foca-se no sentido do olfato (expresso verbalmente ou por aromas) e o B na audição através de sonoridades/ritmos musicais, ambos possíveis de representação através da expressão infantil.

Exercício A - “O cheiro e o desenho”

Duração: 35 minutos

Materiais necessários: Papel A3, lápis HB/4B e muitos riscadores de cor (lápis de cor/cera/pastel...etc.)

Descrição do exercício e etapas:

a) Os alunos deviam preparar previamente o material e esperar que o educador começasse a ler:

Exemplo com base em Süskind (2003: 49):

“Esse perfume tinha frescura; não era, porém, a frescura das limas ou das laranjas, a frescura da mirra ou da folha de canela, ou da hortelã, ou das bétulas, ou da cânfora, ou das agulhas de pinheiro, nem a de uma chuva de Maio, de um vento gelado ou da água de uma nascente ... e continha simultaneamente calor (...) e, todavia, não como a seda, mas antes como o leite com mel onde se molha um biscoito, o que nem com a melhor das boas vontades se conjugava: leite e seda! Incompreensível este perfume, indescritível, impossível de classificar!”

b) O educador deveria explicar alguma palavra que o aluno não tivesse percebido. Também poderia transcrever apenas as palavras que descrevessem os cheiros para o quadro;

c) Cada aluno deveria representar, em silêncio, o melhor que pudesse as descrições destes cheiros;

1.4 Sugestões para o educador:

c) Se o educador entendesse poderia utilizar outros textos ou, outros recursos tais como um desodorizante, perfume, incenso ou outros.

Análise das folhas de observação

Tabela 96. Ciclo 1 - exercício 07a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	-	45´	-	25´	45´	55´
Suportes	PCin	PCin	-	PCast	PBr	PCin
Materiais	LG + LCera + LCor	LG + LCera	-	LG + LCera + Marc	LG + LCera + Marc	LG + LCera + LCor + Marc

C1 – Não realizou o exercício.

Tabela 97. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIOS PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram	X		-	X	X	

Aderiram bastante	X	-				X
-------------------	---	---	--	--	--	---

Tabela 98. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação	X	X	-	X	X	
Muita satisfação			-			X

Tabela 99. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-			
Não	X		-	X	X	X

B1 – A diferença era que partia de um cheiro concreto, o incenso.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador gostou do resultado apesar de alguns alunos terem copiado/imitado o trabalho dos colegas. Foi bom ver a capacidade de expressão destes sentidos por parte dos alunos.

B1 – A aula iniciou-se com um diálogo sobre o que era para fazer e só depois foi lido o texto. Após a leitura o educador teve ainda que explicar algumas das palavras que os alunos não tinham percebido o que fez com que demorasse um pouco mais do que o previsto. O educador assume também parte da culpa pois o texto proposto para o exercício foi sugerido pelo mesmo. Apesar de globalmente terem gostado deste exercício não teve tanto impacto quanto os anteriores.

D2 – O educador redesignou o exercício como “*o cheiro das coisas e das palavras*” e, com o decorrer da aula optou por pedir aos alunos que representassem o cheiro que mais gostam. Só assim o educador conseguiu que eles se envolvessem neste exercício. Isto pois os alunos tiveram dificuldades em atingir o nível de abstração que a proposta deste exercício podia exigir: “*Os alunos não entenderam como é possível desenhar o cheiro*” e “*O texto não é de todo aplicável ao nível etário dos alunos*”.

O educador refere ainda que tem reparado que os alunos estão sempre entusiasmados para desenhar pois todas as aulas o exercício é diferente.

E2 – O educador optou apenas por mencionar os diferentes tipos de cheiro descritos no texto em vez de o ler. Os alunos participaram de forma positiva na atividade pois eram cheiros do seu quotidiano. O educador sugere ainda que pudessem ser feitas mais atividades mas envolvendo os cinco sentidos.



Figura 54. ACD: Ciclo 1. Exercício 7a. Processos do exercício e trabalho do aluno DMOM (E2).

F2 – Para o educador o exercício foi muito interessante pois todos os alunos arranjaram formas diferentes de representar os cheiros em questão. Inicialmente tiveram algumas dificuldades em representar determinados conceitos mas depois de explicados, pelo educador, envolveram-se.

Exercício B - “Desenho pela música”

Duração: 45 minutos

Materiais necessários: mp3/pc portátil com colunas fortes, várias folhas A3 e variados materiais riscadores

Descrição do exercício e etapas:

- Os alunos deveriam preparar previamente o material e esperar que o educador colocasse a música a reproduzir;
- Após a música iniciar a criança deveria tentar reproduzir a música como se o lápis ou o material riscador seguisse pela folha ao ritmo da música;
- Cada vez que o educador trocasse de música, dava-se uma pausa e o aluno deveria trocar de folha;
- Foram entregues exemplos de músicas, distintas, em anexo.

Sugestões para o educador:

- O educador poderia variar o trabalho pedindo ao aluno para fechar ou abrir os olhos;
- O educador aqui deveria fazer uma documentação fotográfica exaustiva, do processo (postura, gestos e outros pormenores) que os alunos realizassem durante a atividade;

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 100. Ciclo 1 - exercício 07b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	-	45`	-	35`	30`	35`
Suportes	PCin	PCast	-	PBr	PCin	PCin
Materiais	LG + LCera + Marc	LG + Marc + Giz de cor	-	Marc	LG + LCera + Marc	LG + LCera + LCor + Marc

C1 – Não realizou o exercício.

E2 – Verificar a existência dos trabalhos.

Tabela 101. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram	X		-			
Aderiram bastante		X	-	X	X	X

Tabela 102. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício – satisfação do educador

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação	X	X	-			X
Muita satisfação			-	X	X	

Tabela 103. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-	X		
Não	X		-		X	X

D2 – A diferença residia no suporte (folha de cenário 3m x 2m).

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador gostou de ver a capacidade de expressão destes sentidos pelos alunos, nomeadamente, neste exercício. Isto pois o anterior foi mais complicado.



Figura 55. ACD: Ciclo 1. Exercício 7b. Processos da turma D2.

B1 – O educador explicou inicialmente o exercício e só depois colocou a reproduzir as quatro estações de Vivaldi. A música iniciava com os alunos de olhos fechados e só depois quando o educador autorizava eles abriam para desenhar. O educador antes de iniciar a música disse qual era o nome da estação o que entende o mesmo poderá ter influenciado o resultado final. Os alunos demonstraram imensa curiosidade pela experiência deste exercício que aumentou ao experimentarem o giz de cores como material novo e diferente. Contrasta muito bem com a folha de reciclado castanho.



Figura 56. ACD: Ciclo 1. Exercício 7b. Trabalho dos alunos TFSS – água (A1), AFBM e DSP (D2).

D2 – O educador sentiu muita satisfação com o exercício pois sentiu que os alunos estiveram a passar “*um momento relaxante, confortável e proactivo*” baseados na audição das músicas e na novidade. Contudo, o educador optou por fazer um “*medley*” de músicas para que não existissem interrupções que influenciassem a tónica do exercício e para isso utilizou músicas eruditas com diferentes andamentos.

E2 – Optou por utilizar a mesma folha para as três músicas escolhidas. Houve uma grande adesão das crianças pois o exercício provocou uma boa descontração e despreocupação relativamente ao desenho e também por sentiu que as crianças acalmaram com a música. Algumas das crianças referiram, no entanto, já conhecer as músicas e por isso acharam pouco motivadoras.

F2 – O educador preferiu dividir a folha em duas partes para ser possível as quatro representações. Porém, o tempo foi muito limitado para a apresentação e execução do exercício já que o exercício A prolongou-se mais do que o devido e também tornou-se necessário tirar fotos (que devido a um erro não foi possível obter). Por essa razão foi também necessário reduzir as músicas a excertos.

O resultado foi duplo. Por um lado houve alunos que só “rabiscaram” a folha e outros que realmente interiorizaram a música e responderam à altura.

AULA 08 - “Desenho direitinho”

Esta aula pretendeu efetivamente chocar com toda dinâmica anterior direcionada para a sensorialidade e emoção. O presente exercício pretendeu testar até que ponto se possa introduzir a racionalidade, implicada pelos meios técnicos, associada a algum abstracionismo e se efetivamente manifesta interesse nos alunos, ou não.

Duração: 20 minutos para noções + 45 minutos para o exercício

Materiais necessários: Papel A3, lápis HB, caneta, régua, esquadro e riscadores coloridos.

Descrição do exercício e etapas:

a) Preparar previamente as crianças dando-lhes algumas noções sobre objetos de medição. Neste caso introduzir a régua e/ou o esquadro e o tema das composições abstratas;

b) Cada aluno deveria representar, usando régua e/ou o esquadro, uma composição cruzada que posteriormente iria preencher com cor;

Sugestões para o educador:

c) Atenção que o compasso não deveria ser incluído pois é perigoso nestas idades. Por outro lado as mãos destas crianças não são suficientemente grandes para conseguirem segurar a régua ou um esquadro de forma a traçar um risco direito... e por isso o educador deveria ser condescendente. Claro que poderiam haver alguns alunos que até pudessem conseguir mas, a maioria supôs-se que não. Propunha-se que a atividade fosse desenvolvida com um aspeto lúdico, sem exigir rigor e aceitando todos os desenhos mesmo que não tivessem um único risco direito... sem fazer comentários, só para terem noções destas ferramentas, fazendo o contraste com o desenho livre.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 104. Ciclo 1 - exercício 08. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	-
Duração	65`	35`	90`	60`	45`	-
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	-
Materiais	LG + LCera	LG + LCera	LG + LCor + Cera	LG + LCor + Marc	LG + Lcor + LCera + Marc	-

D2 – Apesar de realizados os exercício não existe a folha de observação.

F2 – Devido às permutas de educadores não foi possível ao educador realizar este exercício.

Tabela 105. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco					X	-
Aderiram	X		X			-
Aderiram bastante		X		X		-

Tabela 106. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						-
Pouca satisfação						-
Alguma satisfação			X		X	-
Muita satisfação	X	X		X		-

Tabela 107. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim				X		-
Não	X	X	X		X	-

C1 – Só com régua não. No entanto, por vezes, permitia que a usassem livremente;

D2 – A diferença era que o educador apresentava imagens de Kandinsky, Mondrian e Paul Klee.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – A aula iniciou-se com uma exposição de algumas noções associadas aos objetos de medição, linhas, traços e composições abstratas. Após o início do exercício, e apesar de alguns alunos (devido a serem muito novos com seis anos de idade) terem dificuldades em segurar a régua, todos sentiram entusiasmo e curiosidade em realizar estes traçados rigorosos.

B1 – Inicialmente o educador explicou como deveriam usar a régua e fazerem superfícies fechadas para posteriormente pintarem. À exceção de um aluno (DFPS) não tiveram dificuldades. Perderam algum tempo na pintura do trabalho pois criaram várias formas. Alguns dos alunos fizeram ainda formas concretas.

C1 – O educador optou por explicar no quadro o tipo de trabalho e a forma de utilização da régua. Posteriormente apresentou ainda alguns exemplos de trabalhos de artistas plásticos, abstracionistas (ex. Kandinsky e Mondrian) que faziam trabalhos neste contexto.

D2 – A aula iniciou-se por uma demonstração, através do educador, com uma régua no quadro de ardósia. Segundo o mesmo a oportunidade de aplicarem um novo instrumento fascinou os alunos que os impulsionou a cobrirem quase a totalidade do suporte de desenho. Como conclusão o educador refere, ainda, que “os alunos não conferem a composição como um todo, mas sim um jogo de formas expandido e desconecto. Apenas alguns constituíram uma composição compacta”.



Figura 57. ACD: Ciclo 1. Exercício 8a. Processo de trabalho (B1 e D2).



Figura 58. ACD: Ciclo 1. Exercício 8a. Trabalho dos alunos RAMS (B1), BFC (D2) e PJFR - triângulos (A1).

E2 – Não interiorizaram o que foi pedido e foi difícil para os alunos criarem uma composição abstrata com este instrumento (régua) apesar de toda a informação do educador.

AULA 09 - “O jogo das cartas sentimentais”

Este exercício baseou-se, entre outros, também no contributo de Edwards (2003a: 77). O objetivo principal passou pelo estímulo do pensamento lateral associado a sentimentos complexos que proporcionassem alguma discussão do significado do mesmo. Deste modo, pretendeu-se uma sensibilização para perceber a leitura de cada aluno para determinado pensamento, sentimento e/ou emoção. Além das diferenças existem ainda semelhanças que podem também ser exploradas.

Duração: ilimitada

Materiais necessários: Impressão das cartas numa cartolina branca (apêndice 15: *apoio cartas sentimentais*), papel A3, lápis HB/4B, lápis de cor, marcadores, lápis de cera e marcador preto para os contornos

Descrição do exercício e etapas:

- a) Pedir à turma para enumerar sentimentos e descrever situações em que esses sentimentos se manifestassem e o educador anotava no quadro;
- b) Procurar fazer pares de sentimentos (ex: Alegre / Triste). Sempre que a turma tivesse dificuldades o educador deveria intervir acrescentando sentimentos;
- c) Por fim, com o baralho construído, um grupo de quatro alunos poderia explorar o jogo pedindo à turma que se mantivesse atenta;
- d) O objetivo do jogo passava por imprimir 4 sentimentos iguais e com algumas regras:
 - Baralhavam-se as cartas, deixando-as num monte.
 - Tiravam-se quatro cartas à sorte. O primeiro a tirá-las seria o primeiro a pedir.
 - O jogador 1 pergunta ao jogador à sua esquerda se este tem, por exemplo, “triste” e este jogador tem duas opções:
 - Ou diz que sim e entrega ao outro jogador o “triste” que tiver, ou diz que não, e o jogador 1 tem de ir ao baralho. Se essa carta for um “Triste” (ou seja, a carta que ele pediu) então joga outra vez. Caso contrário passa o jogo a quem estiver à sua esquerda que fará o mesmo procedimento;
 - Depois de algum jogador conseguir as 4 cartas diz “Sentimento” e colocava-as, em cima da mesa, para todos verem;
- e) Aí cada elemento do grupo teria de desenhar algo que representasse esse mesmo sentimento.

Sugestões para o educador:

- f) Alguns exemplos de sentimentos que podem também jogar com os opostos são:

Estimado(a)/Rejeitado(a);	Realizado(a)/Frustrado(a);	Satisfeito(a)/Zangado(a);
Orgulhoso(a)/Envergonhado(a);	Acompanhado(a)/Sozinho(a);	Corajoso(a)/Medroso(a);
Entusiasmado(a)/Aborrecido(a);	Alegre/Triste; e as cartas especiais: Amizade e (Livre);	
- g) O jogo poderá também ser simplificado e substituído a partir da alínea b), por todas as cartas dentro de um saco escuro. Aí cada aluno tiraria uma carta à sorte e desenhava algo sobre esse sentimento. Acabando o primeiro desenho, e na parte de trás da carta, o aluno poderia ainda colocar, escrito à mão,

outro sentimento que depois deveria ser colocado novamente no saco. No segundo desenho o aluno ao tirar essa carta teria de representar o sentimento manuscrito;

Análise das folhas de observação

Tabela 108. Ciclo 1 - exercício 09. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	-
Duração	45´	45´	-	80´	45´	-
Suportes	Cartas	PCin + PBr	-	PBr	PCast	-
Materiais	LG + LCor	LSanguinea	-	LG + LCor + Marc	LG + Lcor + Marc	-

C1 – O educador não realizou o exercício.

D2 – Devido às permutas de educadores não foi possível ao educador realizar este exercício.

Tabela 109. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			-
Aderiram pouco	X		-	X		-
Aderiram		X	-		X	-
Aderiram bastante			-			-

Tabela 110. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação		-	-			-
Pouca satisfação		-	-	X		-
Alguma satisfação	X	-	-			-
Muita satisfação		-	-		X	-

Tabela 111. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-			-
Não	X		-	X	X	-

B1 – Os sentimentos eram mais comuns ao dia a dia da criança.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador iniciou pela explicação da atividade, dos sentimentos, distribuição das cartas e só depois deu início ao exercício. No entanto, esta turma, realizou os desenhos diretamente nas cartas pois, o educador pensava que assim era a intenção desta proposta. “A *atividade foi engraçada e diferente mas os sentimentos eram um pouco complicados para os alunos*”. O educador considera este exercício seria mais adequado para crianças mais velhas. Os alunos gostaram que o suporte fosse diferente.



Figura 59. ACD: Ciclo 1. Exercício 9. Processo e trabalho dos alunos DPCO (A1) e AJMR (D2).

B1 – A aula iniciou-se pela explicação de cada sentimento e só depois se iniciou a atividade após cada aluno escolher a sua carta e seu sentimento. Depois na segunda parte da aula os alunos desenharam o sentimento oposto ao saído inicialmente. O aluno JSG, perante o sentimento amor, referiu que considerava ser “*pessoa que gostava muito de outra*”. Relativamente ao sentimento de saudade o André explicou que é “*pessoa que queria ver as outras e estavam mortas*”. Todavia, tiveram algumas dificuldades na interpretação dos sentimentos. O aluno DSS foi o que teve mais dificuldade em transmitir o sentimento.

D2 – Os alunos tiveram imensa dificuldade e “*estranheza*” em exprimir os sentimentos. O educador optou por simplificar o exercício sugerindo apenas o registo de dois sentimentos opostos e que escrevessem algo sobre eles.

AULA 10 - “*O fantasma da tua cara*”

O principal objetivo deste exercício foi proporcionar o reconhecimento e a integração das diferenças entre alunos bem como reconhecer fronteiras entre os diferentes elementos que compõem um rosto. Quem é o outro? Como serei eu? Perceber as três dimensões que a rosto tem.

A partir deste exercício dá-se início ao trabalho de grupo que se considera essencial desde criança para que os alunos se habituem a trabalhar em grupo e que seja motivada a interação entre os diferentes elementos. Entende-se assim que esta prática, como se teve oportunidade de desenvolver durante toda a investigação, desenvolve o espírito coletivo, a solidariedade e, sobretudo, o respeito pelos outros e suas diferenças. À semelhança de outros exercícios que se seguirão nos próximos ciclos (ex. diálogo gráfico e pintura coletiva), este último exercício do 1º ciclo mostra a importância do contacto com os colegas que, por conseguinte, se deixa descobrir a si próprio.

Quanto ao tema é mais um exercício influenciado pelos contributos de autores como Betty Edwards e Kimon Nicolaidis. Sobretudo este último propõe um método didático, para o desenho, que se considera muito eficaz baseado na exploração do desenho de contorno. O “*fantasma da tua cara*”, na linha do *autorretrato* (exercícios 3a e 3b), pretende tentar desbloquear o conjunto de símbolos desenvolvidos e memorizados na “*primeira*” infância ajudando a desvanecê-los na procura de uma nova linguagem com que cada aluno se identifique.

Duração: ao critério do educador

Materiais necessários: Papel A3, lápis HB/4B, folha de acetato A4, marcadores, lápis de cor, lápis de cera e outros

Descrição do exercício e etapas:

- a) Pedir à turma para se dividir em grupos pares;
- b) Cada aluno, com a folha de acetato na horizontal, deveria desenhar por cima da mesma o rosto do colega através de um marcador. Este desenho deveria incluir o máximo de elementos e pormenores possíveis;
- c) Após tudo desenhado o educador fotocopiaria, em papel, todos os trabalhos duas vezes. O acetato manter-se-ia intacto e apenas as cópias seriam para alterar. Com a primeira cópia o aluno deveria fazer

uma composição livre onde poderia alterar formas e ilustrar ao seu gosto pessoal. Na segunda cópia o aluno deveria recortar todos os elementos da folha e trocar elementos com o colega fazendo posteriormente um rosto trocado com elementos seus e outros do colega;

d) Todos os trabalhos deveriam ser identificados com o autor e com o nome do colega desenhado;

d) O educador deveria anexar os três trabalhos;

Sugestões para o educador:

e) Toda a divisão dos tempos da aula ficaria ao critério dos educadores bem como também as opções de dinamização dos pares;

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 112. Ciclo 1 - exercício 10. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	90'	90'	90'	85'	90'	160'
Suportes	Acet + PBr	Acet + PBr + PCin	Acet + PBr	Acet + PBr	Acet + PBr + PCast	Acet + PBr
Materiais	Marc + LCera	Marc + LCera + Giz	Marc + Lcor	Marc + LCera + LCor	LG + Lcor + LCera	Marc + Lcor

C1 – O educador não realizou o exercício. Contudo, o educador realizou e entregou no 2º ciclo de exercícios.

F2 – Devido às permutas de educadores não foi possível ao educador realizar este exercício. Porém, o educador realizou e entregou no 3º ciclo de exercícios.

Tabela 113. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram						
Aderiram bastante	X	X	X	X	X	X

Tabela 114. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação						X
Muita satisfação	X	X	X	X	X	

Tabela 115. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim						
Não	X	X	X	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador achou este exercício realmente novo e uma experiência entusiasmante. O educador referiu mesmo que se “*divertiu*” com os alunos. Os alunos gostaram imenso de verem as formas surgirem por cima da cara do colega enquanto desenhavam. Os resultados foram muito bons.

B1 – A aula iniciou com uma explicação dos vários elementos que compõe o rosto durante vinte minutos. Os alunos entusiasmaram-se e motivaram-se imenso com a descoberta da transparência e troca de experiências pelos pares. O aluno DSS foi o único que teve de desenhar a educadora pois não tinha colega. A segunda parte correu lindamente com a pintura e decoração do desenho. Na terceira só um aluno (RAMS) não queria trocar os recortes com o colega GFSB mas acabou por o fazer gostando muito do resultado final.



Figura 60. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo do exercício e trabalho do aluno PJFC (A1).



Figura 61. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo do exercício e trabalho do aluno RAMS – desenhou a colega MSP (B1).

C1 – O educador decidiu realizar este exercício no 2º ciclo devido à extrema satisfação manifestada pelos colegas. Para o educador foi uma aula que permitiu aos alunos passarem por diferentes experiências e materiais. O mesmo acrescenta que devido a essa razão os alunos aderiram a todas as etapas. O educador considera ainda que até ao final do 2º ciclo foi dos exercícios que a turma mais gostou.



Figura 62. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno ACFR (C1).



Figura 63. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo e trabalho do aluno RRR – desenhou AJMR (D2).



Figura 64. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno DFG – desenhou professor (D2) e resultados.

D2 – O educador, após dividir a turma em pares, exemplificou o exercício através de uma demonstração prática. Depois deu início ao desenho sobre acetato e tiragem das fotocópias. De seguida pediu para as pintar. No entanto, na terceira parte do exercício, não procedeu à troca de elementos tendo em conta a escassez de tempo. Os alunos gostaram imenso do exercício pois nunca tinham realizado nada parecido e simultaneamente permitia uma visualização direta do rosto o que proporciona um maior, e mais detalhada, representação do desenho. O educador propõe que o exercício poderia eventualmente ser ainda mais “extenuante” se além destes pontos fosse dada continuidade também para o recorte e colagem.

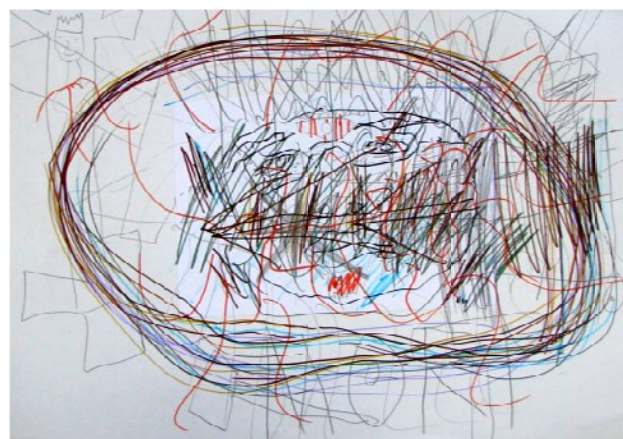
E2 – Segundo o educador houve uma enorme receptividade pelos alunos na realização de todos os passos deste exercício e todos participaram muito ativamente. *“Foi uma excelente aula!”*.



Figura 65. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno VSSS – desenhou ESS (E2).

F2 – À semelhança de C1 o educador decidiu realizar este exercício no 3º ciclo devido à extrema satisfação manifestada por todos os colegas. Para este exercício o educador decidiu alterar o tempo proposto devido ao comportamento e atitude da turma. Isto pois alguns alunos não se concentravam e dedicaram-se à

“brincadeira e destruição do material”. Apenas por este motivo o educador não sentiu uma grande satisfação. De resto a curiosidade suscitada pelo exercício foi enorme e fez com que se envolvessem no mesmo.



34

Figura 66. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno RDV – desenhou IAP (F2).

BALANÇO FINAL DO TRABALHO REALIZADO DURANTE O 1º CICLO E EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES PARA O 2º CICLO

Realizou-se este balanço em dezembro de 2008 e foi recolhido através da visão geral do 1º ciclo (apêndice 16).

Atividades

Tabela 116. Ciclo 1 - balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação.

EXERCÍCIO	SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2
1. “Um dia das minha férias”	A	A	P	A	-	-
2. “A Garatuja Instintiva – O Prazer de Riscar”	M	A	M	M	-	-
3.a “O meu autorretrato”	A	A	M	A	-	-
3.b “Reinterpretação do meu autorretrato”	A	A	M	A	-	-
4.a “Prolongar a fantasia na folha branca”	M	A	A	P	-	M
4.b “Prolongar a fantasia do meu herói, ou desenho animado, por toda a folha”	A	A	P	P	-	M
5. a “Desenho da natureza”	A	A	-	M	-	M
5.b “Desenho pré-histórico”	M	M	-	P	M	M
6. “História contada: O Bernardino”	P	A	A	M	-	M
7.a “O cheiro e o desenho”	A	A	-	A	A	M
7.b “Desenho pela música”	A	P	M	M	A	A
8. “Desenho direitinho”	P	M	A	M	A	-
9. “O jogo das cartas sentimentais”	P	A	-	A	M	-
10. “O fantasma da tua cara”	M	M	-	M	M	-

Legenda: N (Nenhuma), P (Pouca), A (Alguma) e M (Muita)

Ambiente

Tabela 117. Ciclo 1 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.

ESPAÇO	CONDIÇÕES						RESULTADOS					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2	A1	B1	C1	D2	E2	F2
2.1.1 Sala de aula	B	B	M	M	M	B	B	B	M	B	M	B
2.1.2 Mobiliário e equipamento de trabalho	B	B	F	F	M	B	B	B	M	B	M	B
2.1.3 Espaços comuns da escola	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	M
2.1.4 Recreio e zona envolvente	M	B	B	B	B	F	M	B	M	B	B	F
2.1.5 Interação com a educadora da turma	-	B	M	B	B	M	-	B	M	B	B	M

Legenda: **F** (Fracas), **M** (Médias) e **B** (Boas)

C1 – O educador referiu que o horário da disciplina reflete-se no cansaço dos alunos.

D2 – Segundo o educador, relativamente ao espaço, tudo tem corrido normalmente apenas porque ainda não foi implementado nenhum exercício com tintas. Isto porque a sala além de muito reduzida não tem local com água.

Suportes

Tabela 118. Ciclo 1 – balanço final. Suportes.

SUPORTE	RESULTADOS					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2
2.2.1 Papel cinzento irregular	B	M	F	M	-	M
2.2.2 Papel castanho irregular	B	M	-	F	B	-
2.2.3 Papel branco	B	B	B	B	B	B
2.2.4 Chão do recreio	F	M	-	B	B	F
2.2.5 Outros papeis	M	-	-	B	-	-

Legenda: **F** (Fracos), **M** (Médios) e **B** (Bons)

A1 – O educador afirma que inicialmente os alunos tiveram imensas dificuldades em se adaptar ao papel cinzento mas após três/quatro aulas tornou-se “*o seu melhor amiguinho*” estranhando mesmo os papéis posteriores.

B1 – Para este educador o papel castanho apenas resulta bem com marcador preto ou então a giz contornado também a marcador.

D2 – O educador mencionou que o papel cinzento não destaca a grafite e que o castanho não absorve a tinta. Como outros papeis o educador usou cores brancas. O mesmo observou ainda que a certa altura os alunos sentiram-se “cansados” destes suportes podendo ter influenciado eventualmente os resultados.

E2 – Para o educador deveria existir tecido, placas de madeira, cartolinas...

F2 – Na opinião do educador os papéis castanhos e cinzentos são ideais para pequenas quantidades de tinta ou então colagem mas “*para desenho, tira qualidade gráfica*”.

Materiais

Tabela 119. Ciclo 1 – balanço final. Materiais.

EDUCADORES	A1	B1	C1	D2	E2	F2
FORAM SUFICIENTES	S	S	S	S	S	S

Legenda: **N** (Não), **S** (Sim)

B1 – Todos os materiais novos (ex. giz de cor, sanguínea, caneta preta, acetato) introduzidos foram muito motivantes.

C1 – Regra geral gostaram. No entanto, a educadora refere que, manifestaram interesse pelas tintas, recortes e colagens.

D2 – O educador diz-nos que “*sempre que se apresenta um recurso material didáctico, como seja um livro, um computador ou outro, é desde logo um veículo de estimulação pois transporta consigo a distinção numa actividade. Um único objecto, desde que bem manuseado e com um objectivo lúdico-pedagógico, contém um enorme potencial motivador*”.

E2 – Para o educador sem dúvida o material mais motivante foi o acetato e sugere ainda que poderia ser feita a sua sobreposição.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – O educador voltou a salientar o cuidado que se deve ter em distinguir a fase de fantasia/sonho que vivem da realidade exterior. O projeto tem sido um desafio muito gratificante para si e para os alunos. “*Quanto a*

propostas para o 2º ciclo podemos apostar ainda no estudo da “linha” e “ponto”, os vários tipos de linhas, desenhar sobre outros suportes (ainda a pensar mas apostar nas texturas) e quase na fase final do 2º ciclo passarmos ao desenho com tintas/guaches/aguarelas e dar continuidade no 3º ciclo.” Outro exercício que o educador propõe é o desenho por esmagamento/dobragem onde os alunos desenharam sobre esse traçado anterior.

B1 – O educador diz que alguns dos exercícios são um pouco complexos (ex. jogo de cartas e música) e sugere que no 2º ciclo deverá ser introduzida a técnica do guache de forma a diferenciar-se do ciclo anterior e motivar os alunos. Assim são propostos os seguintes exercícios:

- Completar o quadro de um pintor (português ou não). Entregamos uma parte do quadro ou metade e eles desenharam o resto (conhecendo ou não);
- Com base no exercício direitinho, com régua, poder-se-ia falar no abstracionismo de Mondrian e o uso das cores primárias.
- Desenhar uma natureza morta simples à escolha do educador; Convém que seja algo pequeno e palpável;
- Desenho de uma textura que exista na escola e depois pedir para o aluno explicar que textura é;
- Pedir aos alunos para criar uma banda desenhada, sem legenda escolhendo sentimentos simples (amor, alegria, amizade...) para ilustrar;
- Criar um desenho só com linha e pintá-lo apenas com linhas de diferentes formas, espessuras, dimensões e sugerindo como material simplesmente a tinta-da-china.

C1 – Faltou à reunião tendo sido marcada a reunião posteriormente.

Na reunião não apresentou propostas de exercícios.

Porém, segundo o educador, as crianças tiveram alguma desmotivação pois, foi sugerido sempre o mesmo tipo de material. Por essa razão optou por realizar outros exercícios que se encontrava a realizar com outras turmas deixando para trás cinco exercícios.

(Numa reunião pessoal argumentou ainda que a educadora titular lhe pediu para fazer outros trabalhos e que não sabia do regime de exclusividade do projeto. Contactada a coordenadora Prof. Carla Palhares confirmou-se que esta informação não estava correta pois o ofício/circular foi enviado quer para os agrupamentos quer para as respetivas escolas. Segundo o educador pretende ainda realizar alguns dos mesmos logo no início do 2º ciclo).

D2 – O educador para o 2º ciclo sugeriu que todos os exercícios deviam ser divididos em dois momentos distintos para que não se tornem cansativos nem que devam ser repetidos em aulas seguintes. Alguns dos exercícios propôs ainda que devam *“transportar conceitos, linguagens ou sentidos para o papel”*. Além disso é também importante que a criança compreenda tudo que está a fazer e por isso o educador deverá sempre fazer uma abordagem à importância do tema. Assim propôs os seguintes exercícios:

- Reinterpretação pictórica – recolha de obras de artistas de diversos estilos para reproduzir com recurso a tintas e pincéis sobre superfície dura;
- Desenho espontâneo – sem qualquer proposta temática para que a criança experimente a linguagem expressiva sem quaisquer intervenções;
- Desenvolvimento de uma banda desenhada, numa folha previamente dividida pelo educador, em que o aluno escolha um conto a seu gosto para ilustrar;
- “Diálogo gráfico” – jogo realizado entre duas crianças em que ambas iniciam um desenho e entretanto trocam para a outra completar. Ambas deverão utilizar cores diferentes para serem distinguidas;
- Desenho de observação – sugerir que cada criança traga um objeto para depois o representarem;
- Jogo de cordas – com cordas largas e finas, curtas e longas fazer uma disposição aleatória, desenhando posteriormente. Depois poder-se-á colorir os espaços. Poder-se-á realizar com tintas ou simples representação.

E2 – O educador apesar de só ter chegado aproximadamente a meio do projeto considerou que os exercícios foram muito interessantes e de encontro ao interesse das crianças. Para o 2º ciclo, apesar de não propor exercícios em concreto, sugeriu exercícios de recorte, colagem, dobragem e pintura.

F2 – O educador lamenta só ter chegado aproximadamente a meio do período, acrescido ainda de dois feriados no dia que leciona a esta turma e por isso não teve a oportunidade de realizar todos os exercícios com a referida turma. Segundo o programa realizado e não realizado o educador caracterizou-o de motivador e diversificado. O educador relativamente a exercícios para o 2º ciclo, tendo também em conta os suportes reciclados, propõe a utilização de colagem (papel, cartão, tecidos, etc.) bem como de tintas aquosas (ex. tinta da china, guache).

O educador sugere ainda que existam exercícios relacionados com as épocas festivas já que *“os educadores titulares de turma gostam que os alunos façam sempre algo de “bonito” para a época, acho que assim conciliam-se”*.

Por último, anote-se que todas as sugestões iniciais, dadas pelos educadores, foram tidas em conta. Contudo, e dada a estratégia do projeto ficaram para posteriores utilizações:

- Desenho expressivo (pontos, linhas cruzadas, mancha);
- Cópia de um autor conhecido;
- Sobreposição de vários elementos à vista num único acetato A4. No entanto, cada objeto deverá ter a sua cor. Troca de objeto, troca de cor. Tirar três cópias e manipular apenas duas ao critério do educador. Propõe-se que um desses elementos iniciais seja a mão;
- Trabalho de grupo em grande formato;
- O retrato do colega com a nossa mão contrário ao normal de escrita/desenho;
- Animais fantásticos;
- Banda desenhada, sem legenda escolhendo sentimentos simples (amor, alegria, amizade...) para ilustrar;
- Com base no exercício direitinho, com régua, poder-se-ia falar no abstracionismo de Mondrian e o uso das cores primárias;
- Criar um desenho só com linha e pintá-lo apenas com linhas de diferentes formas, espessuras, dimensões e sugerindo como material simplesmente a tinta-da-china.

De certa forma justifica-se a opção dos exercícios com tintas para final do 2º período e terceiro período pois é melhor altura para secagem devido ao tempo.

VI.4.3.2. Ciclo 2

Através das sugestões dos educadores, apresentadas anteriormente e tendo como ponto de partida as conclusões retiradas no ciclo 1 desenvolveu-se novos exercícios (ver apêndice 17: *2ciclo_exercicios 01 a 08*). A estrutura deste ciclo é semelhante ao anterior, com a adição de um projeto pessoal de cada educador/turma. Este projeto tem como tema “*Livro-Objeto*”. Para tal foi também fornecida uma folha para proposta de cada educador (ver apêndice 18: *2ciclo_livro_objeto_proposta individual*). No final serão também retiradas as conclusões gerais que foram essenciais para planear o próximo e último ciclo.

A partir deste ciclo, sugerido e de acordo com todos os intervenientes, deixou-se de se realizar dois exercícios por aula pois como se pôde constatar no 1º ciclo as crianças sentiam que não tinham tempo para terminar os desenhos quando eram propostos dois exercícios.

AULA 01 (2º CICLO) - “*Liberdade total*”

Stern (s/d: 20), a respeito da expressão na criança, refere: “*O termo «expressão livre» parece-nos um pleonasma: sem liberdade não há expressão. O produto nascido da criação limitada assemelha-se a um ovo não fecundado*”.

Este primeiro exercício do 2º ciclo/período iniciou-se pelo desenho com caráter libertador. A este decidiu-se designar de *liberdade total*. Optou, à semelhança do ciclo anterior, por iniciar-se com uma atividade que facilitasse o adestramento e descontração da criança. Contrariamente aos modelos impostos, muito comuns nos educadores titulares do 1º ciclo, no desenho livre o aluno desenha espontaneamente e, com a emoção que lhe é sentida, os pensamentos e ações vivenciados. Além disso, através dele, não há a influência direta do aluno o que facilita o desenvolvimento da sua linguagem plástica. Por este motivo muitos autores argumentam que este expressa a personalidade da criança.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

a) O passo que aqui se apresenta, se o educador entendesse que pudesse destabilizar ou influenciar o desempenho do tema dos outros alunos, poderia ser substituído apenas para o final da aula ou então anulado.

Assim, propunha-se que a aula se iniciasse dando a palavra a cada um dos alunos para que falassem sobre algo que lhes apeteça. Como mote, caso se note dificuldades, poder-se-á abordar as férias de natal, as prendas, as brincadeiras durante essa altura ou outro tema que o educador bem entendesse para desinibir os alunos. No entanto, nenhum tema deveria ser “barrado” pelo educador... tudo deveria ser possível;

b) O educador deveria dispor folhas de diferentes tons e materiais diversificados na sua mesa pedindo ao aluno que escolhesse o que mais lhe agradasse;

c) Dava-se o início ao desenho com liberdade de tempo e expressão.

Sugestões para o educador:

d) Se visse o aluno estagnado, e se assim o entendesse, o educador poderia levantar pormenores sobre o tema escolhido de forma a estimular uma maior caracterização do desenho;

e) No final (cerca de 10 minutos antes do término da aula) os alunos interessados poderiam voltar a falar, desta vez, com base no desenho.

Análise das folhas de observação

Tabela 120. Ciclo 2 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	60`	50`	-	90`	45`	80`
Suportes	PBr	PCast + PCor	-	PBr	PBr	Vários
Materiais	Marc + LCor	LG + LCor + Marc + Giz + LCera	-	LG + LCor + Marc	LG + LCor + Colagens	LG + LCor + Marc

Tabela 121. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram	X		-	X		
Aderiram bastante		X	-		X	X

Tabela 122. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação		X	-	X		
Muita satisfação	X		-		X	X

Tabela 123. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	-	X	X
Não				-		

A1 – A educadora detetou que realmente já tinham realizado o exercício, de forma idêntica, no 2º ciclo de implementação

B1 – Era um exercício livre para criar algo abstrato

E2 – Apenas tinha limitado o lápis de grafite pois nestas idades os alunos não têm ainda controlo manual suficiente e enganam-se com frequência

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – os alunos estavam muito entusiasmados, aderindo automaticamente bem à atividade designando-a de “riscalhada”. O educador considera que este tipo de exercício, com as folhas, materiais e movimentos completamente livres, é estimulante para os alunos pois permite-lhes libertarem-se e darem “asas” aos seus “horizontes artísticos”.

B1 – o educador optou por iniciar a aula pedindo que cada aluno contasse o que se passou nas suas férias de Natal. O educador optou mesmo por dispor todo o material em cima de uma mesa para que os alunos escolhessem à vontade. Este educador teve ainda o cuidado de ter vários suportes preparados que consistiam em diferentes tamanhos, formas, tipos e cores de papel e que os alunos acabaram por optar pela folha A4 de cor colada em cima de uma folha castanha A3. Todos alunos aderiram de forma motivadora. No entanto, alguns deles tiveram dificuldade em iniciar a representação da sua história pelo que o educador questionou-os sobre o tema por forma que iniciassem a representação. O educador menciona ainda que um dos trabalhos interessantes foi o do aluno MSD que foi o primeiro a querer contar a sua experiência. Após contada representou efetivamente um Pai Natal que tinha espreitado, vinha da rua e saía pela casa de banho. Assim o aluno representou todo interior da casa onde o mesmo se encontra do lado de fora.

O educador concluí que tudo o que é novidade eles gostam de experimentar.



Figura 67. ACD: Ciclo 2. Exercício 01. Processo (A1) e trabalho do aluno AJMR – O segredo da bala de prata (D2).

C1 – Por opção pessoal não realizou o exercício.

D2 – o educador menciona que, a adesão dos alunos e satisfação do educador só não foi maior pois trata-se de um exercício “recorrente” e que nesse contexto as repetições tiram um pouco de motivação. O educador optou por não fazer abordagem a qualquer temática que pudesse vir a influenciar o trabalho dos alunos.

E2 – segundo o educador foi melhor que o tempo de aula fosse todo aproveitado para apenas um exercício. O exercício foi muito motivador pois foi de encontro às experiências vividas pelos alunos e devido à opção livre da escolha dos materiais os resultado finais foram também muito diversificados.

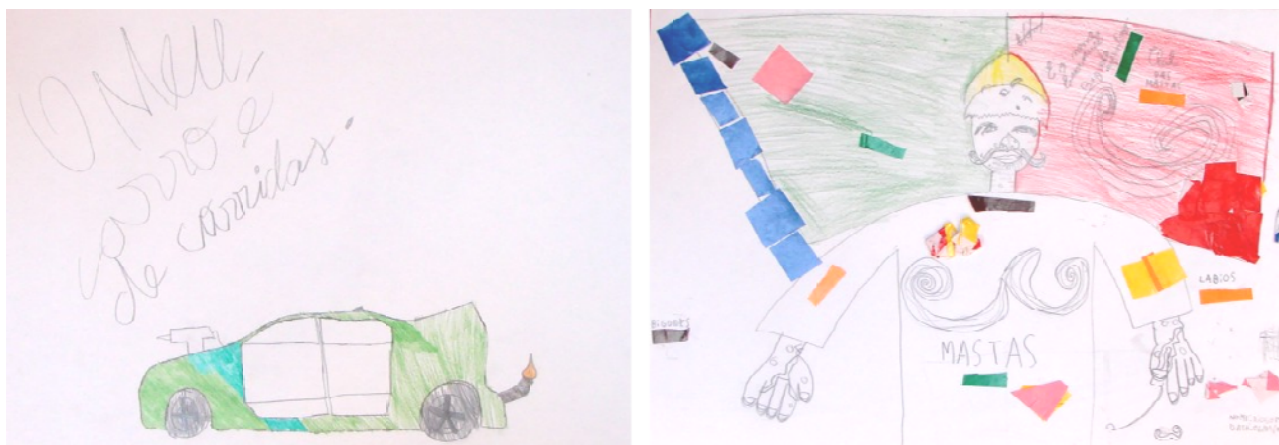


Figura 68. ACD: Ciclo 2. Exercício 01. Trabalhos do aluno FOA – O meu carro de corridas e DMOM – Emanuel e a bandeira de Portugal (E2).

F2 – o educador inicia por referir que sem dúvida a livre escolha dos materiais, para o desenho e para a pintura, marcou de forma especial este exercício. O educador iniciou por explorar a temática dos momentos passados nas férias de natal quanto às atividades, prendas, passagem de ano, etc. e só depois passou à representação. O educador só interferiu no caso de algum aluno estar com dificuldades em se lembrar do acontecimento a retratar e estimulou-o nesse sentido.

AULA 02 (2º CICLO) - “Tradições contadas: Festa das Fogaceiras”

Este exercício desenvolveu-se com base na sensibilização para a importância do local, da comunidade e cultura, abordada na secção final do ponto 2 do presente capítulo. Quem somos e onde estamos? O mesmo aponta para o respeito da cultura local vivenciada pela criança. Esta consciência poderá permitir que a cultura contribua para o seu crescimento pessoal e, vice-versa.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

- a) Deixar que cada aluno escolha as folhas, e os materiais riscadores, que assim entender;
- b) Perguntar primeiro, abrindo a discussão da turma, o que cada um sabe das Fogaceiras;
- c) Pedir para que cada aluno esteja atento à história da festa das fogaceiras¹⁵⁸ e contá-la calmamente.

A tradição das fogaceiras nasceu em Santa Maria da Feira, em 1505. Nesse ano houve uma grande peste. Preocupados com todas as mortes provocadas pela peste, a que chamavam uma «epidemia brava e cruel», os condes do Castelo e da Feira apelaram ao Mártir S. Sebastião que os ajudasse. Em troca, ofereceram-lhe uma grande festa que prometiam cumprir todos os anos. Nessa festa, o santo receberia a melhor fogaça que o povo de Santa Maria da Feira “amassasse”.

A tradição foi crescendo e sendo mantida até 1700. Mas nesse ano foi interrompida. O santo provavelmente não gostou e, em 1749, a peste voltou. Claro que a festa foi de novo retomada para que o S. Sebastião não ficasse zangado e os defendesse contra a fome, a peste e a guerra. Desta vez, voltou com tanta força que, em 1753, o infante D. Pedro escreveu um documento sobre a importância das fogaceiras e pedindo ao povo que não deixasse de cumprir este voto (promessa) ao santo. Depois disso houve algumas interrupções, mas todos os anos, a 20 de janeiro (Dia de S. Sebastião), os habitantes de Santa Maria da Feira comemoram a Festa das Fogaceiras com o feriado municipal. Hoje em dia já não é a Igreja que organiza as festas, são as próprias pessoas.



Figura 69. Ciclo 2. Exercício 02. Festa das Fogaceiras. Fonte: CMSMF

Assim à tarde, realiza-se a monumental procissão integrando as autoridades civis e militares concelhias, convidados, associações culturais, desportivas, recreativas, etc., párocos, confrarias, duas Banda de Musica, e as Bandas dos Bombeiros Voluntários de Santa Maria da Feira e Arrifana, e, naturalmente o andor do Mártir de S. Sebastião, entre outros e as fogaceiras.

A fogaça é, neste caso, um doce regional, feito com farinha de trigo e cujo formato foi inspirado nas quatro torres do castelo, mas pode ser um presente que nestas festas populares se oferece à Igreja e depois se vende em leilão. Hoje em dia, faz também parte de uma armação com ramos e fitas de muitas cores que as raparigas levam no cortejo da procissão. Por essa razão hoje em dia a principal atração está nas crianças que passam vestidas de branco (como anjos) com fitas largas de muitas cores à cintura e as fogaças muito bem decoradas na cabeça. As fogaças (bolos doces em forma de castelo) são rodeadas com três velas e com imagens

¹⁵⁸ Fontes de consulta: <http://www.byweb.pt/santamariadafeira/festasromarias.html>;
<http://www.eb1-valrico.rcts.pt/festa-fogaceiras.htm>; <http://retratosdeviagens.blogspot.com/2007/01/festa-das-fogaceiras-santa-maria-da.html>; <http://lurdes.no.sapo.pt/bencao.htm>; e,
<http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Portugal&ID=653>

recortadas em papel-prata representando o castelo da Feira, a principal atração da terra. No final todas as fogaças são benzidas. Na procissão três das crianças transportam ainda fogaças de tamanho grande, que serão oferecidas – uma ao prelado da Diocese, outra em fatias às pessoas distintas da cidade, e a outra aos presos da cadeia – outra das crianças transporta o tabuleiro com as velas do voto e ainda outra com a miniatura do Castelo da Feira, em madeira.



Figura 70. Ciclo 2. Exercício 02. Meninas das Fogaceiras. Fonte: CMSMF.

A Festa das Fogaceiras é desta forma uma festa já com mais de 500 anos e em que todos os anos se cumpre/repete através da promessa do povo de Santa Maria da Feira.

- d) Tirar qualquer dúvida que os alunos tenham sobre a história;
- e) Início do desenho, pelos alunos, que conte esta história. Poder-se-ia propor já a utilização de tintas, caso o educador as tivesse ao seu dispor.

Sugestões para o educador:

- f) Se o educador entendesse poderia contar a história à sua maneira ou abordar só alguns parágrafos.

Cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência.

Análise das folhas de observação

Tabela 124. Ciclo 2 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	75'	75'	90'	90'	45'	90'
Suportes	PBr	PBr	Cartol. Cores	PBr	PBr	PCast
Materiais	LG + LCera + Marc + LCor	LG + LCor + Marc Preto	LG + LCera + Marc + LCor	LG + Marc + LCor	LG + LCera + Marc + LCor	LG + Marc + Pastel + LCera

C1 – curiosamente foram apresentadas duas folhas de observação para este exercício

Tabela 125. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram		X	X	X	X	
Aderiram bastante	X					X

Tabela 126. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação		X	X	X	X	
Muita satisfação	X					X

Tabela 127. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	X		X
Não		X			X	

B1 – o que modificava foi o material escolhido para pintar.

C1 – nas ?duas folhas de observação? entregues pelo educador referem-se motivos diferentes a quando da realização deste exercício. Na primeira é o material que tinha como base um painel e na segunda é mencionado o tema.

D2 – o educador já realizou o mesmo exercício mas com a linguagem do texto mais apropriada aos alunos.

F2 - o que mais variava do exercício já realizado pelo educador era o tema.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – o educador iniciou a aula explicando o exercício e posteriormente iniciou o relato da história das Fogaceiras.

Após retirar algumas dúvidas da história levantadas pela turma, distribuiu o material, e deu inicio ao exercício. O educador, não sendo de Santa Maria Feira, sentiu imensa satisfação pois os alunos já conheciam a tradição e pela forma como se empenharam “ensinaram” algumas tradições ao educador. O educador intitula mesmo que ficou surpreso com a dinâmica e resultados dos alunos.



Figura 71. ACD: Ciclo 2. Exercício 02. Processo (A1) e trabalho do aluno BSSA (B1).

B1 – o educador optou por começar com a leitura da história seguida de um diálogo sobre o tema. Tal como o educador anterior nesta turma já muitos alunos conheciam a tradição mas não sabiam os pormenores da história e razões da procissão por isso levantaram algumas dúvidas às quais o educador respondeu. No

entanto, o educador foi repetindo a história, durante a aula, para que os alunos fixassem alguns elementos. Os resultados foram considerados bons pelo educador.

Porém, e como o educador teve de explicar o que era a peste a certa altura, exemplificou com a falta de higiene associada a pulgas, piolhos e ratos. Por essa razão no final alguns alunos assumiram que a Festa das Fogaceiras se faz por causa dos ratos. Aliás um dos alunos de tão impressionado representou vários ratos.

No final o educador pediu para cada aluno referir uma palavra que associasse a esta história. Assim os alunos mencionaram: bandeiras (AFFV), padeiras (RAM), fogaceira (FMM e MSD), castelo (MSP e RAMS), meninas (BSS), andor (JSG), ratos (MSO), Santo (GFSB), pulgas (RFSM e BSSA) e piolhos (DFPS). O aluno aluno AFFV foi o único que parou o exercício muito cedo pois estava agitado e não quis continuar.

- C1 – como a turma estava à vontade com o tema, segundo o educador, os resultados foram satisfatórios e positivos. O educador considera a temática muito importante de referir, principalmente, pela importância que o Concelho lhe dá. Este educador optou por mudar o suporte do trabalho e por isso, usando cartolina, assumiu cada trabalho como uma peça de puzzle cujo objetivo final resultou num painel coletivo muito atraente ao 1º ano. O educador explica ainda que, muitas questões, foram levantadas pelos alunos e que também por essa razão permite diversas abordagens.
- D2 – inicialmente o educador questionou o que a turma sabia sobre a temática abordada e só depois iniciou a contar a história. O educador apontou ainda a história como um pouco confusa para esta faixa etária e por isso teve de a simplificar. Após a leitura da história foram sugeridos quatro a cinco temas gerais a abordar numa história deste tipo. Assim o educador procurou que, ao gosto de cada aluno, explicassem o tema geral mais interessante. Após essa simplificação e aliado ao facto de os alunos gostarem de histórias, e conhecerem bem o tema, a reação foi natural e harmoniosa.
- E2 – segundo o educador após a leitura da história propôs que cada aluno escrevesse as palavras-chave que melhor descrevessem a história. Aliado ao facto de vários destes alunos já terem participado nesta procissão este último apoio escrito permitiu que tivessem muito à vontade na realização do exercício.



Figura 72. ACD: Ciclo 2. Exercício 02. Trabalho do aluno DSAP (F2) e MBOM (D2).

- F2 – Apesar de terem dúvidas, nas formas e cores reais, os alunos gostaram, principalmente, de representar o castelo, S. Sebastião e as meninas das fogaceiras. Por essa razão o resultado foi bastante criativo e original.

AULA 03 (2º CICLO) - “A natureza morta-ou-viva”

Antes de mais, entenda-se que a arte de representar, algo que se está a ver, não reside no que vemos mas sim no que se representa e no modo que tal é desenvolvido. Este foi um dos temas mais sugerido pelos educadores e, nesse contexto, também integrado na investigação. Assim foi objetivo essencial deste exercício estimular para que os alunos percebessem, para o mesmo modelo representado, as diferenças de visualização e representação entre eles.

A convicção deste tipo de desenho é que o lápis deveria decalcar lentamente o modelo e, por isso, não se deveria olhar para o papel enquanto o mesmo representa. Este processo, defendido por Nicolaidis (1941), deve ser feito de forma curiosa e sensível e sem pressas. Simplesmente olha-se para o modelo. Contudo, o autor defende que se o aluno se perder pode voltar a olhar para a folha por breves instantes para relocalizar o lápis e manter o processo inicial não devendo existir a preocupação com as proporções pois com o tempo elas aparecerão. Todavia, isto não foi sugerido aos educadores devido à faixa etária em que os alunos se encontram.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

O educador, previamente, deveria preparar uma natureza-morta à vista de toda turma (igual para todos) ou, pedir para que cada aluno, trouxesse nesta aula um objeto de que goste (personalizado). No entanto, e como alguns educadores referiram no ciclo anterior, os educadores deveriam escolher algo palpável e por isso não deveria ser nada de grandes dimensões;

- Após a distribuição das folhas o educador deveria expor o objetivo deste trabalho tendo em conta a máxima representação fiel e objetiva do modelo;
- O educador poderia ainda sugerir, ou não, mais do que uma vista da natureza-morta/objeto por folha;
- A opção de colorir a representação deveria ficar ao critério do aluno.

Sugestões para o educador:

- Se o educador o entendesse poderia aqui fazer referência a outras temáticas tais como o enquadramento, composição, estrutura tridimensional, valores claro-escuro, etc. É algo que ficaria ao critério do educador mas que deveria sempre ser mencionado na folha de observação;
- Sugeria-se ainda que os educadores tirassem fotos à composição/objetos da qual considerassem terem saído resultados interessantes.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Análise das folhas de observação

Tabela 128. Ciclo 2 - exercício 03. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	75`	90`	90`	90`	90`	90`
Suportes	PBr	PBr + PCin	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG + LCor	LG + Carv + Marc + Guache	LG + LCor + LCera + Marc	LG + LCor + Marc	LG + LCor + LCera + Marc	LG + LCor + LCera

Tabela 129. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco	X					
Aderiram			X			
Aderiram bastante		X		X	X	X

Tabela 130. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação	X	X	X			
Muita satisfação				X	X	X

Tabela 131. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X			X
Não	X			X	X	

B1 – O educador quando realizou este tipo de exercício foi com outro tipo de composição e propôs o tratamento de valores claro-escuro.

F2 –A única diferença estava na escolha e composição dos objetos.

Conclusões, sugestões e outras observações



Figura 73. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Composição realizada por cada professor (A1, B1 e E2).

A1 – a aula iniciou-se pela explicação da atividade e a uma abordagem do que é composição, enquadramento e estrutura tridimensional. Só depois se distribuiu o material dando-se início à representação. Os alunos neste exercício, e segundo o educador, ficaram um pouco confusos com a pressão de terem que desenhar somente o que viam. Isto pois, acrescenta o educador, os alunos desta idade insistem em fugir à realidade. Por essa razão considera que este foi o exercício menos motivador realizado até ao momento.

B1 – este educador iniciou a aula de forma diferente pedindo aos alunos que se sentassem em grupo em torno da composição (chapéu-carnaval, bolas de malabarismo, maçã, guache, pano e espiga de milho). De seguida explicou que tinham diferentes tamanhos e posições e por isso deveriam desenhar apenas aquilo que viam.

Os alunos acharam curioso não poderem espreitar aquilo que não viam mas esforçaram-se bastante preocupando-se inclusive com a representação dos pormenores. No entanto, e apesar de todos cuidados, alguns alunos trocaram os lados corretos e tiveram dificuldades nas proporções. O educador optou por usar o guache como material que apesar do enorme contentamento das crianças considera que, não foi a melhor opção, já que tornou o desenho um pouco impercetível. Isto pois a composição tinha muitas cores e, assim os alunos misturaram todas as cores. Por essa razão, no final, o educador pediu aos alunos que contornassem os trabalhos a marcador preto.

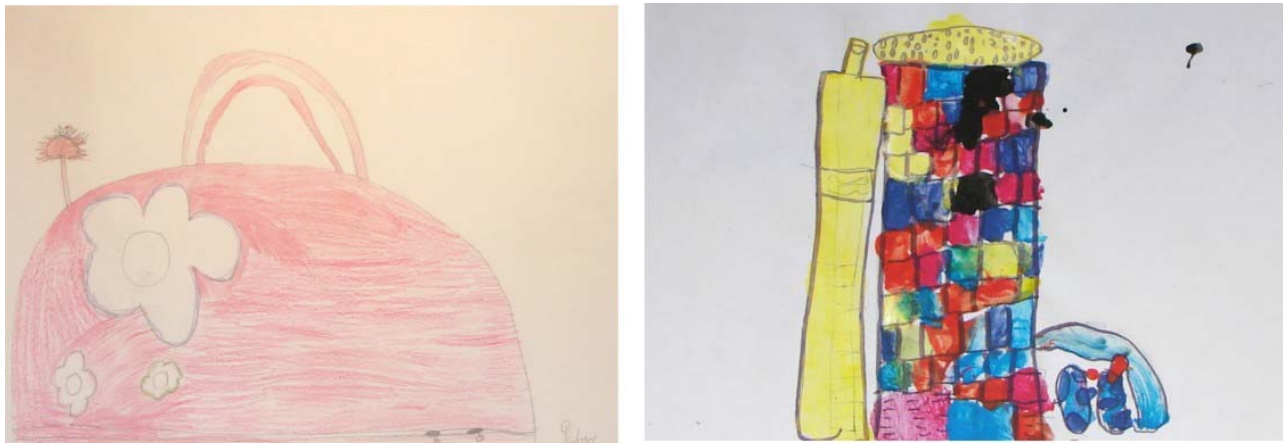


Figura 74. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Trabalhos dos alunos PJFC (A1) e FMM (B1).

- C1 – por opção o educador optou por seguir o enunciado do exercício optando ainda por fazer, com os alunos, comentários sobre os elementos antes de iniciar a representação. O educador considerou este exercício muito importante já que deu para entender as dificuldades que os alunos têm em organizar elementos e composição observada e sua posterior representação na folha.
- D2 – o educador optou por escolher a composição à base de brinquedos (marioneta, boneco articulado e boneca) e colocou-os num local visível para toda a turma. Porém, o educador optou por ir adicionando os objetos à medida que os alunos iam representando os anteriormente colocados. No final o educador pediu que cada aluno desse um nome a cada um dos brinquedos desenhados. Este exercício suscitou muito interesse pois os alunos identificaram-se e sentiram empatia com os objetos escolhidos.



Figura 75. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Trabalhos dos alunos RDM (C1), DFG (D2) e ASC (E2).

- E2 – o educador preferiu, e no que dizia respeito à alínea b, apenas fazer uma vista da composição. O educador considera a adesão e os resultados muito bons. Parte destes resultados presume serem da composição, à base de brinquedos, que os leva a uma identificação pessoal.
- F2 – o educador dividiu a aula em duas partes sendo cada uma, um objeto diferente. Na primeira parte foi uma cabeça e, na segunda uma escultura cinza com diferentes formas e volumes. Durante a representação o educador fez ainda uma breve alusão à representação do claro-escuro. Ambas as formas criaram uma certa surpresa pois eram desconhecidas das crianças e inicialmente antes de iniciarem a sua representação até presumiram que seria fácil a sua representação o que constataram não ser bem assim. No entanto, o educador considera que os resultados foram bons.

AULA 04 (2º CICLO) - “*Prolongamento e reinterpretação pictórica*”

O exercício que se segue pretendeu propiciar o contacto com a arte e o conhecimento dela, através da introdução parcial da obra de um artista. Por outro lado, pretendeu também refletir sobre o carácter universal da expressão artística e, eventualmente, refletir sobre o período histórico a que esta se reporta.

A sugestão exemplo foi um rosto de forma que se desse uma continuidade com o que vinha a ser trabalhado no 1º ciclo. No caso dos rostos é sem dúvida um ótimo exercício trabalhar sobre obras consagradas. Como explica Edwards (2005: 198), e apesar de se ter abolido esta prática com a arte moderna, retoma-se agora de novo a sua valorização. De certa forma, e como diz o autor, “*obriga-nos a ver o que o artista viu*”.

A aula 04 iniciou-se antes mesmo do início da aula com um pequeno trabalho extra para o educador que de certa forma já preparasse a base do exercício 05a da aula seguinte. Assim o educador deveria escolher um autorretrato/figura humana, ou outro tema qualquer com um objeto em destaque, e ampliá-la para A4 que após fotocopiada de acordo com o número de alunos da turma deveria ser cortada dando assim origem a dois fragmentos - 04 e 05 (conforme representa a seguinte figura). O corte poderia ser, por exemplo, simplesmente na oblíqua de forma a retirar informação importante para os dois lados ou então aleatoriamente ao gosto do educador.

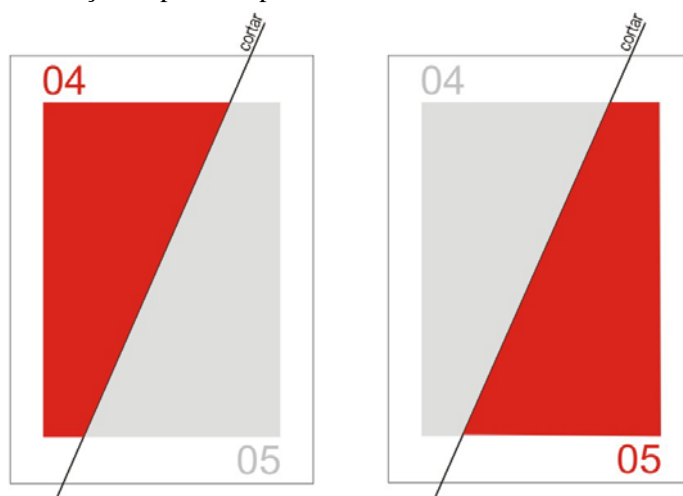


Figura 76. Ciclo 2. Exercício 4 e 5a. Exemplo para o corte e colagem da obra escolhida.

Assim as duas partes da folha, como acima representado, deveriam ser coladas cada uma numa folha A3. As imagens e respetivas folhas poderiam ser tanto na horizontal como na vertical de acordo com a imagem escolhida. Sugeria-se que a parte do exercício 04 seja colada num suporte claro enquanto a do exercício 05a, eventualmente, num suporte escuro. Agora descreve-se o exercício 4.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador) sugeria-se um suporte claro.

Descrição do exercício e etapas:

- Distribuição das folhas já com uma das partes coladas na folha;
- Após contextualização da imagem escolhida propunha-se ao aluno iniciar a completar o desenho interpretando o que faltava, de uma forma completamente livre;
- No final os alunos deveriam dialogar com o educador sobre a experiência do trabalho.

Análise das folhas de observação

Tabela 132. Ciclo 2 - exercício 04. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	60'	65'	90'	-'	90'	-'
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG + LCor	LG +	LG + LCor	LG +	LG +	LG +

	+ LCera + Marc	LCor + Marc	+ Marc	LCor + Marc	LCarvão + LCor + Marc	LCor + Marc
D2- identificou a ficha mas não respondeu a nenhum dos pontos seguintes						

Tabela 133. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram				-		
Aderiram pouco				-		
Aderiram		X	X	-		
Aderiram bastante	X			-	X	X

Tabela 134. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação				-		
Pouca satisfação				-		
Alguma satisfação		X	X	-		
Muita satisfação	X			-	X	X

Tabela 135. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X	-		
Não	X			-	X	X

B1 – Já tinha realizado mas com um recorte colorido de uma folha de revista.

C1 – Precisamente o mesmo exercício.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – segundo o educador iniciou a atividade por abordar o contexto da figura apresentada na fotocópia. Assim o educador, e tendo por base o rosto, abordou o seu autor Picasso. Só depois deu início à atividade. Os alunos aderiram e gostaram bastante de saber novas informações sobre Picasso e, principalmente, de poder dar continuidade à imagem seccionada.

B1 – o educador, na aula anterior optou por deixar à escolha da maioria um autorretrato de um autor entre quatro opções apresentadas. Assim o escolhido foi o de Bruno Grossi. Durante a aula em si os resultados não foram completamente satisfatórios já que os alunos tinham visto anteriormente a imagem completa e no dia tiveram algumas dificuldades em situar e representar os elementos do rosto.



Figura 77. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Processo de trabalho (D2, A1 e D2).



Figura 78. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Trabalhos dos alunos MSP (B1), ACFR (C1) e RAPF (C1).

C1 – inicialmente houve algumas dificuldades que de pressa foram superadas. No entanto, a aula decorreu com normalidade e no final os alunos ficaram contentes com o resultado e assumindo que a sua interpretação conseguiu mesmo superar a realidade. O educador considera que o exercício “joga” com a criatividade e o fator surpresa em paralelo.

D2 – o educador não respondeu.



Figura 79. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Trabalhos dos alunos RDM (C1), DFG (D2) e ASC (E2).

E2 – os alunos perceberam muito bem o exercício e os resultados foram bons.

F2 – o educador após ter entregado as folhas já preparadas, com a secção do autorretrato de Pablo Picasso, abordou e dialogou com os alunos sobre o artista apresentado. De seguida foi dada uma breve explicação aos alunos da fisionomia do rosto humano bem como a sua disposição e alinhamento. Os alunos responderam satisfatoriamente como o educador esperava.

AULA 05 (2º CICLO) - Exercício A - “Prolongamento em colagem”

Este exercício, que estabelece continuidade com a aula anterior quanto ao tema e objetivos, apela também ao experimentalismo, nomeadamente, pela mistura de materiais e técnicas. Aqui abriu-se uma exceção ao colocar dois exercícios (mas no fundo é um só pois, a base continua a ser a mesma).

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: Papel com fragmento da imagem, tesoura, recortes variados e cola.

Descrição do exercício e etapas:

- a) Na aula anterior o educador deveria pedir aos alunos que trouxessem materiais para colar. Estes materiais poderiam ser restos de papel, cartão, revistas, tecidos, etc.). No entanto, o educador deveria trazer alguns de prevenção para os alunos esquecidos;
- b) Iniciar por relembrar o contexto da imagem e só depois explicar o exercício;
- c) Distribuição das folhas já preparadas na aula anterior (aula 04). Este segundo fragmento, eventualmente, poderia estar colado numa folha escura já que iria receber a colagem de materiais e por isso “suportaria” o contraste;
- d) Tendo como base um fragmento diferente da mesma imagem, da aula anterior, o aluno deveria iniciar o trabalho unicamente através da colagem.
- Sugestões para o educador:
- e) O educador se assim o entendesse ou percebesse, que os alunos estão a ter dificuldade no exercício, poderia mostrar a imagem escolhida completa como forma de orientação;

Análise das folhas de observação

Tabela 136. Ciclo 2 - exercício 05a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	45´	45´	-	60´	45´	45´
Suportes	PCast	PCast	-	PBr / PCast	PCast	PCinz
Materiais	LG + restos de recortes + cola	LG + restos recortes + tecidos + papel + fios + cola	-	LG + LCor + Marc + restos de recortes + cola	LG + restos recortes + lã + tecidos coloridos + fios + cola	LG + restos recortes + esponja+ cartolina + rafia + cola

Tabela 137. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram			-	X		
Aderiram bastante	X	X	-		X	X

Tabela 138. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação		X	-	X		
Muita satisfação	X		-		X	X

Tabela 139. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim	X	X	-			
Não			-	X	X	X

B1 – A diferença era que o aluno tinha de contar uma história apenas através de recortes e colagem.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – os alunos ficaram entusiasmados e gostaram de completar o tema que já tinham abordado na aula anterior. Os trabalhos e os resultados foram interessantes.



Figura 80. ACD: Ciclo 2. Exercício 05a. Processo de trabalho (B1 e E2).

B1 – é curioso que, e segundo o educador, os alunos antes da apresentação dos exercícios pediram para que não fosse desenho/pintura como nas aulas anteriores. O educador iniciou a aula distribuindo uma revista e diversos materiais por cada aluno. Este exercício foi muito bem aceite e motivador para os alunos pois ainda não tinha sido introduzida a colagem neste trabalho de investigação. No entanto, alguns alunos, tiveram dificuldades em recortar elementos proporcionais à imagem. Recortaram, na sua maioria, elementos mais pequenos do que necessitavam.

C1 – Por opção pessoal não realizou o exercício.



Figura 81. ACD: Ciclo 2. Exercício 05a. Trabalhos dos alunos DFG (D2) ESS (E2) DAM (F2) e MSD (B1).

D2 – os alunos sentiram motivação e alegria ao desenvolver estes exercícios. Contudo, menciona o educador, que as meninas aderiram melhor. O aluno JRC não aderiu à proposta limitando-se a colorir o trabalho. O

educador sugere que os papéis deviam ter sido recortados previamente que poderia dar eventualmente um resultado mais interessante.

E2 – em nenhum dos trabalhos, o anterior e este, o educador mostrou a imagem completa. Os alunos “adoraram” a colagem, a técnica, os materiais e os resultados foram “magníficos”.

F2 – o educador iniciou por distribuir uma folha e uma revista a cada aluno que posteriormente poderiam trocar. O início demorou bastante pois cada aluno perdeu bastante tempo a fazer procuras na sua revista e por isso alguns não terminaram todo o exercício. Alguns dos alunos trouxeram também outros materiais, de casa, e que aplicaram também nas suas composições. Outros ainda aplicaram imagens ou pormenores que, segundo o educador, foram sem nexos mas que como era livre o educador não interveio.

AULA 05 (2º CICLO) - Exercício B - “Colagem louca”

Este exercício desenvolveu-se como base nos mesmos objetivos do exercício A mas acrescentando o fator de transposição de limites relativamente ao tema que consiste numa história quase como “proibida”.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: Papel, lápis de grafite, tesoura, recortes variados, cola, tintas e outros.

Descrição do exercício e etapas:

- Após a distribuição de uma folha em branco o educador deveria tentar interiorizar aos alunos para que os mesmos imaginassem uma situação completamente espetacular, fora de vulgar em que alguém estivesse a fazer o que eles consideram uma asneira;
- Sem quaisquer interferências o aluno deveria “desenhar” livremente, colorindo ou colando os restos que sobraram da colagem anterior e apresentando assim essa sua representação mental.

Sugestões para o educador:

- Tudo é permitido.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade. Esta é uma aula que propicia uma documentação fotográfica do processo.

Análise das folhas de observação

Tabela 140. Ciclo 2 - exercício 05b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	45`	45`	-	30`	45`	45`
Suportes	PBr	PCinz	-	Vários	PBr	PCast
Materiais	LG + LCor + Marc + restos de recortes + cola	LG + LCera + restos recortes + papel + fios + cola	-	LG + LCor + Marc + cola + restos de recortes + tecidos	LG + restos recortes + lã + tecidos coloridos + fios + cola	LG + LCarvão + Pastel Seco

Tabela 141. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-	X		
Aderiram			-		X	
Aderiram bastante	X	X	-			X

Tabela 142. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-	X		
Alguma satisfação		X	-		X	
Muita satisfação	X		-			X

Tabela 143. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim	X	X	-			
Não			-	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – esta segunda parte da aula correu igualmente bem mas os alunos, neste exercício, já não estiveram tão entusiasmados já que era de certa forma repetitivo do anterior. O educador acrescenta ainda que o facto deste decréscimo na motivação pode estar também relacionada com a aula ter sido mais alongada no tempo. No entanto, os trabalhos, e os resultados, foram interessantes.

B1 – inicialmente os alunos sentiram-se perdidos pois não sabiam que tema deveriam escolher. Assim sendo foi dado o conceito de asneira para que os ajudassem a desenvolver o exercício. O aluno MSO que teve muitas dificuldades no primeiro atrasou-se e neste simplesmente riscou a folha dando por concluído o trabalho.

C1 – por opção pessoal não realizou o exercício.



Figura 82.ACD: Ciclo 2. Exercício 05b. Trabalhos dos alunos DMOM (E2) e ELC (F2).



Figura 83. ACD: Ciclo 2. Exercício 05b. Trabalhos dos alunos EACS e ROGM (F2).

- D2 – o educador, que recentemente assumiu este lugar, reparou que os alunos gostam de desenhar sem quaisquer restrições. Talvez por essa razão a colagem enquanto técnica em si não funcionou, e foi “*quase aniquilada pelo desenho*”, provavelmente por estarem cansados de recortes.
- E2 – os alunos aderiram ao exercício pois, segundo o educador, “*adoram explorar*” tendo por base diferentes materiais.
- F2 – o educador teve que substituir a técnica da colagem pela experimentação ao pastel seco pois os alunos já se sentiam saturados. Todavia, o tema foi o mesmo que tinha sido predefinido para o exercício. O educador teve ainda o cuidado de explicar a técnica para usar o material e as regras de limpeza (folhas, mesas e roupa). Os alunos tiveram imensa satisfação em trabalhar o pastel já que foi uma novidade e produziu efeitos cromáticos intensos.

AULA 06 (2º CICLO) - “O objeto palpável”

Sem dúvida que o tocar, além do ver, foi a forma inicial que o homem primitivo teve para iniciar a exploração do mundo físico. No entanto, na atualidade, este valor acrescentado do tato foi-se perdendo em favor da virtualidade. É, por isso, essencial entender que mão e olho continuam a ser “cúmplices” no que respeita a serem os únicos sentidos biológicos a poderem aceder à forma.

Para Frade (2002: 57-60) “*O som existe apenas para o ouvido, o cheiro para o olfacto, o sabor para a língua. Mas a forma existe em simultâneo para a mão que toca e para o olho que a vê*”. No que respeita à diferenciação do tato, o autor refere “*Na verdade, ver e ouvir implicam distância, afastamento, ao passo que o tocar apresenta características únicas de aproximação, proporcionando reciprocidade e intimidade com o outro. Com efeito, tocar é, ao mesmo tempo, ser tocado por aquilo que se toca. Pois que, sem artifício do espelho, não vemos os nossos olhos, ouvir não implica que imitamos sons, não cheiramos o órgão do olfacto, etc., tanto mais que o olho pode ver sem ser visto, a orelha escuta sem se fazer ouvir, mas a mão não pode tocar sem ser ela própria tocada*”. O mesmo (Frade, 2002: 60) autor cita ainda José Saramago:

“Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta... (...) Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto”.

Este exercício surge com o objetivo de: sensibilizar para os outros sentidos, designadamente, a falta da visão com aumento da sensibilidade ao tato; perceber a terceira dimensão; e, eventual exploração de medos.

A materialização do exercício baseia-se em contributos como os de Nicolaidis (1941: 6) que assume o tato como sentido importantíssimo ao ato de desenhar. Segundo o autor o tato permite-nos reconhecer muitos objetos mesmo sem os ver. Desta forma quanto mais explorado for mais poderá permitir o conhecimento do mundo que nos envolve e, assim, auxiliar o desenho. O autor sugere exercícios onde o tema a ser representado seja objeto prévio de “apalpação” por parte da pessoa que o irá representar tendo assim um padrão de relação constante entre a visão e o tato. Assim, argumenta “*Merely to see, therefore, is not enough. It is necessary to have a fresh, vivid, physical contact with the object you draw through as many of the senses as possible - and especially through the sense of touch*”. Nicolaidis diz que existem diversos objetos que mesmo sem os vermos, e forem colocados na mão, é possível identificá-los. E acrescenta que mesmo não seja reconhecido, caso se tenha o tato bem desenvolvido, será possível desenhar o objeto. Talvez por este motivo tem-se assistido a vários autores, como por exemplo Batezat Duarte (2011), que utilizam este sentido para auxiliar pessoas cegas, através do desenho, ajudando-as a conhecer o que as rodeia.

Este é também um exercício que, à semelhança do exercício 10, do 1º ciclo, dá relevância ao desenho de contorno conforme nos sugere Kimon Nicolaidis e também posteriormente Edwards. Assim mais do que se imagine tocar no objeto enquanto se desenha e, neste caso, os alunos tocaram mesmo.

Barret (1982: 58) diz ainda o seguinte:

“Experimentando o mundo dos objectos, ou experimentando o mundo através dos objectos, cria sensações, emoções e perturbação. A mera existência de uma pessoa perturba o mundo ou ambiente. Para ser capaz de se relacionar com o mundo, o indivíduo tem de ordenar as suas experiências sensoriais de forma que se possa tornar adaptável”.

Globalmente, este é um exercício de excelência que pretende libertar os alunos do hemisfério esquerdo e aproximá-los do direito conforme se desenvolveu no capítulo III a respeito da razão/emoção.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

- a) Este é o único exercício que exigia um certo trabalho de casa. Isto porquê? O educador teria de procurar em casa, pelo menos, um objeto para cada aluno. Por essa razão sugeriu-se que escolhessem objetos de escala reduzida e os colocassem dentro de uma saca preta.
- b) Já na aula iniciar-se-ia pela entrega das folhas e os materiais aos alunos;
- c) Pedir que cada aluno fizesse silêncio, podendo eventualmente incluir música;
- d) Explicar aos alunos que se iria fazer um jogo onde cada um tiraria, SEM VER, um objeto da saca preta e colocá-lo-ia entre os joelhos debaixo da carteira;
- e) Durante algum tempo propunha-se que tentassem sentir com a mão esquerda e direita sobre a forma e os pormenores do objeto... sempre SEM FALAR e muito menos dizer o que pensam que seria.
- f) SEM VER NEM RETIRAR O OBJETO DEBAIXO DA MESA deveriam começar a representar o que sentiam/percecionavam e o que lhes parecia ser sem medo de poderem estar errados.

1.4 Sugestões para o educador:

- g) Assim que acabassem o educador deveria permitir que o jogo continuasse, caso quisessem, repetindo o exercício e tirando novo objeto que podem continuar a desenhar na mesma folha caso tenham espaço;
- h) O educador não se deveria preocupar que colorissem o desenho a não ser que os alunos fizessem mesmo questão.

Este exercício era fundamental que fosse fotografado e sempre que possível, no final, com o objeto ao lado. Cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência.

Análise das folhas de observação

Tabela 144. Ciclo 2 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45'	45'	45'	45'	45'	45'
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG + LCor	LG + LCor	LG + LCera	LG + LCor + Marc	LG + LCor + LCera + Marc	LG + LCor

C1- Os trabalhos encontram-se sem carimbo, sem nome do educador e alguns sem o nome do aluno.

Tabela 145. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram	X		X			
Aderiram bastante		X		X	X	X

Tabela 146. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação		X	X			
Muita satisfação	X			X	X	X

Tabela 147. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim						
Não	X	X	X	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – neste exercício houve muito entusiasmo da parte dos alunos, principalmente, por desenharem o objeto de forma objetiva sem o terem visto, que deixou o educador muito satisfeito. Segundo o educador, e apesar de alguns alunos inevitavelmente terem aberto os olhos devido à forte curiosidade, a atividade correu muito bem e sentiu que foi muito interessante importante para eles o explorar do sentido do tato.

B1 – o educador iniciou a aula com um diálogo explicativo das regras do “jogo” a realizar. Esse “jogo” consistiu em sentir o objeto sem ver nem falar dele. Depois cada um tirava o objeto do saco e iniciava a representação. Os alunos gostaram imenso, principalmente, pela curiosidade inerente ao que tinham tirado do saco. Apenas um aluno teve dificuldade em desenhar o objeto (fita métrica) pois não o identificou. No entanto, após ter pedido para trocar, já não teve problemas em responder. Outros alunos ainda após identificarem o objeto desenharam por memória e não propriamente pelo toque. Todos estavam entusiasmados e um ou outro aluno fizeram “batota” espreitando para ver o objeto.



Figura 84. ACD: Ciclo 2. Exercício 06. Processo de trabalho (B1).

C1 – o exercício decorreu conforme o enunciado. O fator surpresa do exercício suscitou interesse nos alunos que aderiram e, considera o educador, os resultados foram “*muito aquém dos esperados*”.

D2 – os alunos ficaram muito entusiasmados e cativados pela ideia do “jogo” e foram de encontro ao que lhe foi proposto. Aliás os alunos sentiram-se mesmo responsáveis uns pelos outros alertando quem tentasse olhar para o objeto escolhido.

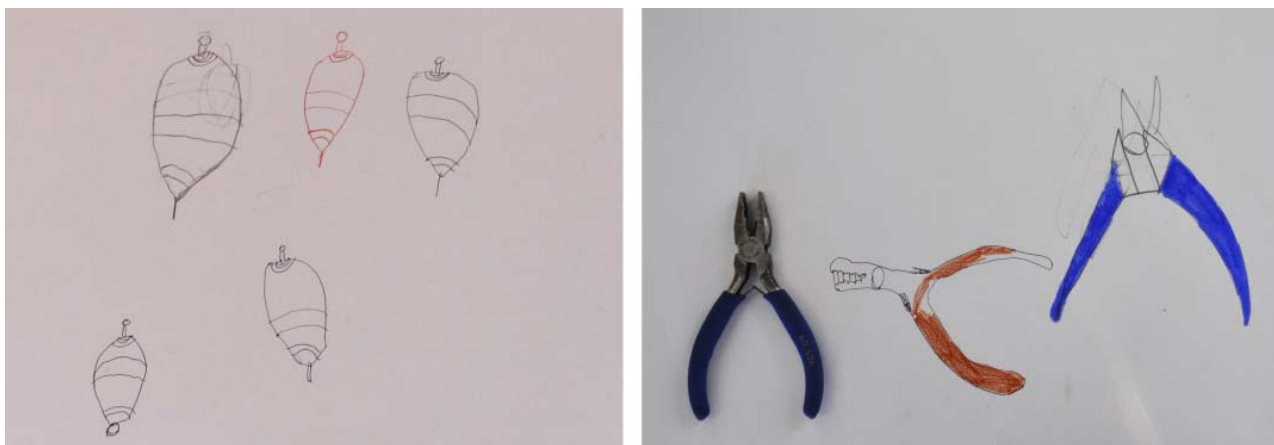


Figura 85. ACD: Ciclo 2. Exercício 06. Trabalho dos alunos AJMR e GFCS (D2).

- E2 – este educador optou por colocar os objetos em saquinhos pequeninos e pretos e depois todos eles num maior. Depois pediu que cada um tirasse um desses saquinhos, e a partir do sentido do tato, começasse a desenhar. Os alunos ficaram muito entusiasmados pois tinham “presentes” para desenharem sem desembrulhar. Os alunos aderiram bastante e o educador sentiu muita satisfação a ver que os mesmos “adoraram” o exercício.
- F2 – o educador, à semelhança do anterior, também colocou os objetos em saquinhos finos, pequenos e pretos para que os alunos os pudessem sentir sem os ver. Depois de explicado o objetivo do exercício, e cada um tirar o seu, iniciaram a representação de forma curiosa. Apenas um aluno não conseguiu representar o objeto. No final o educador pediu para retirarem o plástico envolvente ao objeto e só depois para o colorir na folha.

AULA 07 (2º CICLO) - “Diálogo gráfico”

Tal como o nome deste exercício indica pretendeu-se aqui estabelecer um diálogo entre pares. No entanto, objetivando o estímulo e desenvolvimento da importância do jogo associado à interação e socialização entre alunos.

Por estas razões, entendeu-se o trabalho de grupo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e integração social da criança. Trabalhá-lo nestas faixas etárias, e principalmente nesta disciplina, torna-se mais fácil e permite uma melhor adaptação ao futuro da criança nomeadamente a gerir as suas relações pessoais e profissionais. Simultaneamente, pelo desenho, descontraem, entreajudam-se e criam laços enquanto (com)vivem. Refira-se Thompson (1995) que entende a interação entre pares, durante a expressão artística, facilitadora de uma perspetiva social em detrimento de uma vivência egocêntrica.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: riscadores coloridos, como marcadores, em pares de cores contrastantes.

Descrição do exercício e etapas:

- a) A aula iniciava-se pela divisão da turma em pares de trabalho;
- b) A cada um dos alunos dava-se um material riscador com uma, ou no máximo, duas cores que deverão contrastar com as cores do seu par de trabalho;
- c) De seguida deveria ser dada uma folha a cada aluno que começaria por assinar, na parte de trás da folha o seu primeiro e último nome com as cores recebidas;
- d) Dava-se início à representação de um tema, a seu gosto, por cada um dos elementos;
- e) Fazia-se uma pausa a meio da aula em que trocam as folhas, SEM TROCAR AS CORES, e cada um explica o que estava a representar ao colega para que o mesmo a pudesse continuar;
- f) No final o colega assinaria o seu nome com as suas cores, também no verso da folha por baixo do nome do colega, do par pedagógico, que iniciou o desenho.

Sugestões para o educador:

- g) Promover a cumplicidade dos pares escolhidos e estimular a partilha de conhecimento.

h) O educador poderia ainda optar que os colegas de cada par estivessem em pontas inversas da sala e não expliquem o significado do que fizeram até então. Ficaria ao critério do educador a alteração desta alínea e). Porém, deveria sempre ser referida na folha de observação.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade. Nesta atividade era pedido ao educador que de uma forma sintetizada (apenas numa frase) descrevesse, na parte de trás do trabalho, o conteúdo do trabalho do primeiro aluno e a continuação do segundo aluno. Isto seria essencial para se perceber o desenho.

Análise das folhas de observação

Tabela 148. Ciclo 2 - exercício 07. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45`	45`	90`	30`+40`	90`	90`
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	Marc	Marc	LG + Marc	Marc	Marc	LG + Marc

D2 – Os alunos não distinguiram os nomes por cores.

Tabela 149. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram	X		X	X	X	
Aderiram bastante		X				X

Tabela 150. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação		X	X	X	X	
Muita satisfação	X					X

Tabela 151. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim						
Não	X	X	X	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – os alunos aderiram muito bem, com muita imaginação apesar de às vezes um pouco confusa, foi divertido e correu muito bem. Algumas histórias, como menciona o educador, foram mesmo engraçadas tal como o exemplo do aluno PJFC. O educador reforçou que este exercício foi um sucesso, principalmente, para a imaginação das crianças.



Figura 86. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos BRSF vs SMBS (A1) e DMOM vs JSPS (E2).

B1 – a aula foi iniciada com a exemplificação e explicação no quadro de como deveriam alternar o trabalho com base na diferença da cor. O exercício suscitou, ao longo do seu desenrolar, muito entusiasmo e satisfação dos alunos. No entanto, alguns tiveram algumas dificuldades em iniciar pois não tinham tema. O aluno DFPS fez par com o educador por não ter mais nenhum colega. O aluno BSS distraiu-se, e mudou de cor, mas, após chamada atenção percebeu que só poderia usar uma cor. No final foi curioso que os alunos quiseram voltar a pegar no trabalho para pintarem alguns elementos.



Figura 87. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos DFPS vs PROF (B1) e MHCV vs GCSG (C1).

C1 – após divisão da turma em pares e explicação do exercício foi dado seguimento ao enunciado do mesmo. Os alunos gostaram bastante de estar a trabalhar em pares e, principalmente, na troca de desenho para intervirem no desenho do colega e vice-versa. O exercício decorreu bastante bem apesar de, considera o educador, alguns alunos terem escolhido um tema pouco criativo e “tipo Pré”.

D2 – este educador optou por na alínea e) não permitir que os alunos, ao trocar de desenho, falassem sobre o que tinham estado a representar. Apesar dos resultados, considera o educador, não muito relevantes os alunos sentiram-se motivados.

Após a realização deste exercício o educador decidiu, a título individual, que iria repetir após três semanas o exercício desta vez com um “jogo” em que dentro do saco colocou os nomes de alguns objetos para que cada um ao retirar esse papel representasse o objeto. Depois o colega do par teria de adivinhar qual o objeto, sem saber, e completar o desenho. O resultado, considera o educador, foi pior ainda pois, aderiram pouco e a sua satisfação foi igualmente pouca.

E2 – o educador considera que foi um exercício de certa forma “trabalho de grupo” e que as crianças aderiram muito bem a essa partilha.



Figura 88. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos ESS vs RPM (E2).

F2 – os elementos do par foram colocados longe um do outro e sem comentar o tema durante a aula. O educador só no intervalo permitiu que trocassem impressões sobre o que cada um tinha feito e na segunda parte trocaram de folha para continuarem o trabalho do parceiro.

Os alunos além de terem gostado de trabalhar em pares e completarem o trabalho um do outro fizeram-no de forma organizada e respeitosa perante o tema do colega. Isto deu muita satisfação ao educador.

AULA 08 (2º CICLO) - “O jogo das cordas/dobras”

Este último exercício do 2º ciclo pretendeu, sobretudo, promover o experimentalismo livre criando já “ponto de ligação” para o seguinte ciclo.

“A textura corresponde ao aspecto das coisas, a qualidade mais tangível dos objectos, mais imediata do que a cor ou a forma. A qualidade visual que permite identificar um material: metal, tecido, madeira, couro, pele, cabelo, papel, plástico, vidro, líquido, escama, gelatina, espuma, cinza, etc.”¹⁵⁹

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: Cordas, fios, fitas de embrulho, papel e riscadores (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

- a) Pedir com antecedência à turma que trouxesse pequenos pedaços de corda, fios e fitas de embrulho para esta aula. No entanto, o educador devia precaver-se trazendo também algumas;
- b) Seria distribuída, a cada aluno, uma folha onde o educador pedia em tom de jogo que o aluno a dobrasse a seu gosto mas não a ponto de a rasgar;
- c) Após a folha dobrada os alunos tentariam endireitá-la, o melhor que pudessem, marcando com grafite mole as dobras que ficassem no papel;
- d) Após algum tempo, tendo como base os fios, as cordas e as fitas de embrulho os alunos deveriam desenhar (decalcando ou não), com um material mais marcante (ex. lápis de cera ou marcador escuro) a sobreposição destes elementos às dobras numa disposição aleatória;
- e) Por último, e caso os alunos assim o entendessem, poderiam colorir os espaços alternando também as cores de acordo com o limite das linhas anteriormente marcadas.
- f) No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade.

Sugestões para o educador:

- f) O “menino” do projeto ACD pedia ao educador que dissesse a todos alunos que têm trabalhos muito bonitos e especiais. ☺ Além disso manda um abraço a todos.

¹⁵⁹ Ninio (1991: 59).

Análise das folhas de observação

Tabela 152. Ciclo 2 - exercício 08. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	SA	SA	SA
Duração	45`	60`	-	50`	45`	90`
Suportes	PBr	PBr	-	PBr	PBr	PBr
Materiais	Fios + cordas + cordéis + LG + LCor + LCera	Fios + cordas + cordéis + LG + LCor + Pasteis.	-	Fios + cordas + cordéis + LG + Marc + Guaches	Fios + cordas + cordéis + LG + LCera	Fios + cordas + cordéis + LG + LCor

Tabela 153. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram		X	-			
Aderiram bastante	X		-	X	X	X

Tabela 154. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação		X	-		X	
Muita satisfação	X		-	X		X

Tabela 155. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim			-			
Não	X	X	-	X	X	

Conclusões, sugestões e outras observações



Figura 89. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Processo de trabalho (A1 e E2).

A1 – o educador assume que inicialmente pensou que fosse ser complicado que os alunos percebessem e gostassem do exercício. Para seu espanto aconteceu precisamente o contrário. Houve apenas um aluno que decidiu desenhar algo de concreto no meio das linhas.

Os alunos adiram bastante à atividade pois era diferente e os resultados foram muito interessantes devido ao jogo de texturas dos cordéis e fios. Por essa razão o educador repetiu o exercício a pedido dos alunos.



Figura 90. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Trabalho dos alunos BSS (B1) e ALPC (D2).

B1 – a aula iniciou-se com um diálogo com os alunos e divisão do exercício em três etapas: 1-dobragem da folha ao gosto do aluno; 2-decalcar fios ou cordas representando a sua textura; 3-pintura de alguns espaços fechados.

Os alunos acharam engraçado e sentiram satisfação em “estragar” a folha de trabalho. No entanto, demonstraram alguma dificuldade ao decalcar os fios e cordas, principalmente, os mais finos. O educador explicou individualmente aqueles alunos que não conseguiram. O educador aproveitou ainda para introduzir os pastéis secos pois nunca tinham trabalhado com eles. A variedade de cores deixou-os entusiasmados. No final, à exceção do aluno BSS como é normal, disseram espontaneamente terem gostado do exercício.

C1 – Por opção pessoal não realizou o exercício.



Figura 91. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Trabalho dos alunos AIRS (E2) e RDV (F2).

D2 – o educador optou por introduzir nesta aula a tinta com água como material de pintura. A turma começou imediatamente o exercício com a expectativa de ver os resultados. Dobraram, amarrotaram e salientaram os vincos, marcaram a grafite a textura das cordas, fios e fitas e por fim com um fio de algodão, embebido em tinta, arrastaram-no pela folha criando uma composição visual de cores e ritmos diferentes. Alguns alunos utilizaram ainda, de forma espontânea, as mãos como condutoras da tinta pela folha. Outros alunos escreveram ainda, na frente ou no verso da folha, o que lhes fazia lembrar o seu trabalho.

De um modo geral o exercício foi um sucesso pois os alunos estavam muito motivados. O educador salienta ainda que alguns trabalhos o surpreenderam pela positiva tais como JRC, LSSB e MSAO.

E2 – a liberdade total do exercício tornou-se motivadora na dobragem da folha. Os alunos iniciaram a dobragem como se fosse um “*origami*”, fazendo aviões e outras formas semelhantes para depois ao desdobrar passarem para outra fase diferente associada ao decalque. Para o educador foi uma experiência muito interessante.

F2 – o educador menciona simplesmente que, a euforia e satisfação dos alunos ao decalcar a textura dos materiais o convenceu como sendo muito importante na motivação dos alunos.

LIVRO OBJETO

Pode entender-se que a escrita e a arte juntaram-se, desde os primórdios da humanidade, principalmente, pelo livro como objeto. Ou seja, começou assim a criação de um diálogo entre a literatura e as AV que nunca mais foi quebrada. Assim a fronteira, entre ambas, tornou-se diluída e hoje não só as artes plásticas vão de encontro ao livro como também o inverso. Retomando a *cultura visual*, abordada no capítulo I, já não faz sentido dissociar a palavra da imagem. Ambas são e fazem parte da *educação cultural* completando-se. Isto pois o ritmo, o contraste, a dinâmica, a direção e uma série de outras características não suportam ser traduzidas em palavras.

Mello (2002: s/p), a respeito do livro e da arte, escreveu:

“Em cada etapa do processo interminável de maturação do artista, haverá sempre um livro. O livro é certamente um dos objetos artísticos mais plenos. Porque desde sua origem, o livro é anteparo da imagem e da palavra.

Porque pode ser lido da maneira que o leitor quiser.

Porque nunca será lido da mesma maneira.

Porque é um objeto e pode ser modificado pelo leitor.

Porque sempre modifica o leitor.

Porque apesar de ser um objeto, seu conteúdo permanece mesmo a distância.

Porque é tão simples quanto é complexo.”

Habitualmente dava-se a designação de livro-objeto a obras raras ou com tiragens extremamente reduzidas. Estes eram as que resistiam, em oposição, aos reproduzidos em grande número. A partir da década de 1970 este conceito propagou-se, principalmente, por vários artistas, que colaboraram com escritores e editores no desenvolvimento da parte plástica. Este conceito de livro aborda, sobretudo, vários conceitos predominantemente com funções estéticas e comunicativas. Não só o conteúdo do texto como o prazer tátil e o prazer visual criam uma forte interatividade no leitor que o fascina independentemente no ponto onde seja “aberto”. Tudo é cuidadosamente escolhido: papéis, tintas, tipo de letra, ilustração, bidimensional/tridimensional, a encadernação, têm por fim uma dupla e harmoniosa função - objeto de estudo e de arte simultaneamente. Na atualidade, e cada vez mais, a narrativa literária vai sendo substituída pela narrativa plástica o que salienta esse mesmo conceito.

Fazendo uma pesquisa superficial sobre este conceito são vários os exemplos que se encontram. Dos mesmos ficam apenas algumas referências: Waltércio Caldas, *O Vôo Noturno*, 1967; Arlindo Daibert, *Moradas*, 1989/92; Piti *El libro de los muertos (1995/1996)*; *Os Bichos*, de Lygia Clark; *Poemóbiles, Objetos Poemas e Caixa Preta*, obras de Augusto de Campos e Julio Plaza (Brasil); obras de Julio Pacello (Argentina). Porém, é no Brasil que se encontram mais autores associados a este conceito: Arthur Barrio, Lygia Clark, Antonio Dias, Waltércio Caldas, Mira Schendel, Alex Hamburger, Delson Uchoa, Augusto de Campos, Julio Plaza, Liuba, Renina Katz, Lygia Pape. Em Portugal temos a referência aos autores: João Vieira, *150 anos do nascimento de Cesário Verde*; Getúlio Moreira, *Coração Não*, 1997;

A proposta “LIVRO OBJETO”, associada a todo restante projeto ACD, não foi planeada inicialmente surgindo durante a implementação do mesmo. Esta foi sugerida pela direção da BMSMF devido ao interesse que foi tendo no projeto e que como se está a constatar foi de encontro com vários objetivos da sua missão. Por outro lado, e dado que se trata de uma biblioteca, onde iria ser feita a exposição final entendeu-se que poderia ser desenvolvida a temática do livro, fazendo parte dessa última. Deste modo, o investigador entendeu que a proposta

era muito interessante e que fomentava ainda mais os objetivos da investigação como é exemplo o intercâmbio e participação de todas as parcerias e intervenientes, bem como, a originalidade da proposta para o grupo.

Desenvolveu-se por isso um *briefing* que foi apresentado de imediato ao grupo dos educadores onde estes também deveriam ter intervenção direta como “artistas” e não só como educadores. Esta proposta acabou por se tornar também numa forma de os motivar e fazer intervir na comunidade, contudo, sem esquecer a participação de toda a turma que lhe estava responsável. A mesma foi aceite de imediato, pelo grupo de trabalho, com muito gosto.

Para esta intervenção, a apresentar na exposição final, foi então fornecida uma folha de proposta (Apêndice 18: *2ciclo_livro_objeto_proposta_individual*) onde cada educador expôs a sua ideia para concretizar com os alunos. Do seu preenchimento, e debate com os educadores, combinaram-se as seguintes propostas:

Educador A1

O nome da instalação designou-se “*As letras, as palavras e os livros fazem parte de nós*”. Os materiais necessários foram: *mdf* de 3mm, tintas, cola branca, jornais e revistas. As dimensões foram de acordo com a altura e largura dos alunos. Para a execução, com os alunos, o educador estimou entre duas a três aulas. Quanto ao espaço da BMSMF a intervir o educador não teve preferência, deixando ao critério do investigador.

Segundo este educador a sua proposta pretendeu desenvolver e ter em conta as silhuetas dos alunos, de forma que eles mesmos se desenhem uns aos outros nas aulas, e posteriormente estas mesmas silhuetas serão todas preenchidas com letras e textos de folhas de papel de jornal, de forma que faça lembrar as letras das páginas dos livros.

A forma que será apresentado será na posição vertical tal como se os alunos ali se encontrassem na biblioteca.

O resultado final foi composto por seis representações, distribuídas pela exposição, e representativas de cada aluno.

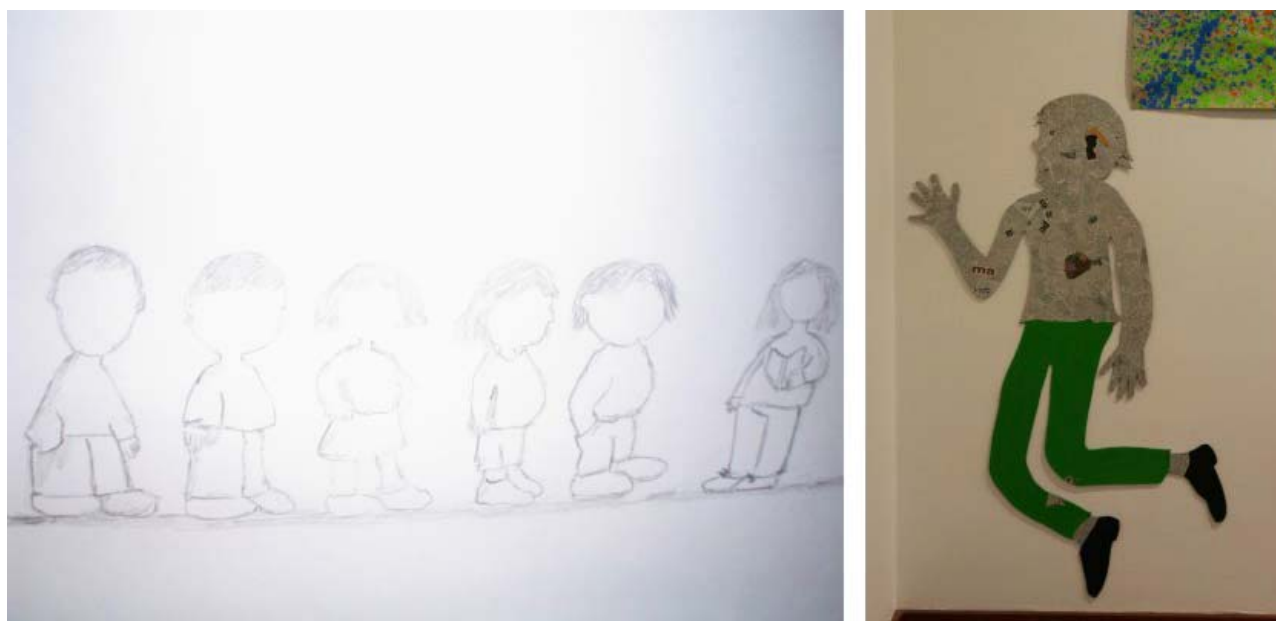


Figura 92. Livro Objeto. A1. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.

Educador B1

Esta instalação designou-se “Paixão pelo livro” e para a sua execução foram necessários os seguintes materiais: fio de sedielas; 2 caixas de pregos (aproximadamente com 55mm de comprimento); 12 ripas de madeira de secção quadrada (30x30mm) com 1000mm de comprimento cada; 3 latas de tinta *spray* (azul, amarelo e vermelho); linhas de cores variadas; cola branca (700gr.); e outros. Para a sua execução o educador estimou duas aulas a nível pessoal e entre uma a três com os alunos.

As dimensões da instalação foram 1200x1200x1200mm e o educador propôs que a intervenção na BMSMF fosse suspensa no exterior do edifício ou, em alternativa, no interior a gosto do investigador. Se fosse no exterior propôs logo à entrada do lado esquerdo. Porém, da direção da BMSMF, propôs-se que ficasse no interior integrando a exposição (ver próximos subcapítulos).

Para o educador este projeto visou criar uma estrutura leve, que ocupasse espaço mas como que um “vazio”, pois os seus limites são linhas. A metáfora da paixão pela leitura foi criada para mostrar o paralelismo entre a arte e o livro, remetendo para a simplicidade e liberdade do sentimento-paixão. O objeto central ganha o aspeto lúdico, e a paixão que o Homem deverá ter pela leitura é representada através de cada repetição da linha que envolve o livro. O educador explica ainda que as linhas de várias cores, quase impercetíveis, no conjunto pretendem mostrar o sentimento que não se vê mas que está presente. Quanto às cores escolhidas justificam-se da seguinte forma:

- o amarelo remete para a abertura de um mundo iluminado, fantástico que se pode encontrar na leitura;
- o azul faz-nos pensar em tudo o que se lê e pode viver nas histórias que o livro conta;
- o vermelho é a vontade de ler sem nunca abandonar cada uma das palavras.

“Paixão pelo livro” é uma criação reveladora que nos remete para a proximidade da fantasia, do conhecimento através da ligação que temos com o livro. O educador resume a sua intervenção dizendo: “*A paixão é uma teia de emoções e podemos encontrá-las no livro*”!

A sua materialização correspondeu ao esboço mas, contrariamente ao sugerido inicialmente pelo educador, foi colocada com o consentimento do mesmo no centro do 1º piso da exposição final.



Figura 93. Livro Objeto. B1. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.

Educador C1

A proposta, deste educador, designou-se de “Livro dos Artistas” e consistia na utilização de um único suporte presente num álbum de casamento ou comunhão. Este deveria ser numa dimensão grande (no mínimo com 200x300mm e com várias folhas). O projeto deveria ser desenvolvido durante as aulas sem número específico de aulas. Para o educador o projeto deveria ser executado exclusivamente pelos alunos, com a colaboração mas sem intervenção do primeiro.

O educador referiu que o seu projeto pretende, tal como nome indica, ser um objeto visual/objeto de arte e não o conceito definido do conteúdo do livro. Assim sendo pretendia que este livro funcionasse quase como um diário de bordo onde os alunos deverão representar o que entenderem, e sentirem, com recurso ao desenho, pintura, recorte/colagem... etc.

Quanto ao local a intervir, na BMSMF, o educador deixou a critério do investigador assumindo que a sua localização pudesse ser em qualquer espaço sem restrições de apresentação/exposição.

Infelizmente este projeto não foi realizado pelo educador por razões que ultrapassam a investigação. No entanto, e como poder-se-á ver na organização da exposição no final deste subcapítulo, para a exposição optou-se por apresentar em vitrine própria os trabalhos do exercício “Livre 3D”, desenvolvidos no 3º ciclo, desta turma.

Educador D2

Esta intervenção designou-se por “...Era uma vez” e consistiu num livro semiaberto pendurado no teto e de onde, do seu interior, saem várias fitas, de várias cores. Este contou com a utilização de chapa quinada, espelho, cabo de aço, abraçadeiras e fitas de seda, com 7000mm de comprimento, do maior número de cores possível.

A área de implantação, após montado, aproximar-se-ia dos 2000x2000x4000mm e o educador também preferiu não definir a sua localização nem o tempo necessário para a sua execução.

Como justificação para esta intervenção o educador explicou que, cada fita representa um aluno e, o mesmo deveria escrever livremente na fita que lhe pertencesse a sua história favorita. Por este motivo a variedade de cores é entendida como a ilustração e a quantidade de cores que nela existe. No fundo este livro funciona quase como um “diário” de toda a turma, contendo as histórias favoritas de cada um.



Figura 94. Livro Objeto. D2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.

Educador E2

A proposta e execução deste educador denominou-se por “*O mais pequenino dos preferidos*” e para a sua execução foram necessários: *scanner*, impressora, cartolina, 17 *USB pen drives*, 1 plinto branco, fios de cor elásticos, pelo sintético e 1 computador portátil. Para a execução desta ideia o educador estimou mês e meio de trabalho, a nível pessoal, e duas a três aulas com os alunos. Desde o início o educador assumiu que as dimensões não estavam definidas e que no momento de execução se definiria. Todavia, propôs apenas como localização, na BMSMF, uma parede da sala de exposições.

Para que se entendesse a ideia deste educador, o mesmo questionou: “*Será um único olhar suficiente para nos apercebermos o que nos rodeia?*” E, de seguida responde, dizendo que “*um simples objeto de arte poderá transmitir uma imensidão de coisas. Traduzem o “tudo” o “nada” e todos os conceitos que existem entre ambos*”. Assim e, tendo em conta a proposta, o educador baseou-se na utilização de livros e/ou revistas em memória USB. No entendimento do mesmo:

“um livro é um volume transportável, composto por páginas, (sem contar as capas, encadernadas contendo texto manuscrito ou impresso e/ou imagens) e que forma uma publicação unitária. Em ciência da informação, o livro é chamado monografia, para distingui-lo de outros tipos de publicação como revistas, jornais, teses entre outros.”



Figura 95. Livro Objeto. E2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.

Com isto o educador propôs a cada criança que trouxesse, de casa, um livro à sua escolha. Este último foi digitalizado página a página e guardado numa *Pen Drive* sob a forma de uma apresentação. Depois, cada *Pen* foi

“ferrada” com a capa do livro que também foi digitalizada, ficando assim uma réplica do livro em tamanho pequeno. Ou seja, o educador através do livro eleito (real) criou “um livro digital”. Posteriormente, cada criança poderá ler, ver e desfrutar do seu livro no seu computador, (possivelmente o “Magalhães”). Assim o educador pretendeu sensibilizar que estas crianças, com as novas tecnologias, pudessem “passar” para a sua *pen* os livros dos colegas em forma digital, pois para além do seu livro terão cinco, dez, ou quantos quiserem (na sua *pen*). A principal vantagem deste livro digital é a sua portabilidade, pois são facilmente transportados. Com o culminar da revolução tecnológica o mesmo defende aqui teremos mais uma estratégia de estudo e de leitura para as nossas crianças.

O resultado final foi interessante e manifestou sempre curiosidade por parte das crianças e também dos adultos.

Educador F2

Por último, F2 propôs uma intervenção designada por “Memórias Colectivas”. A sua execução consistiu num livro-objeto de grandes dimensões com aproximadamente 1200mm largura e 2000mm de altura em que a dimensão da profundidade variou conforme a abertura do livro. Os materiais utilizados foram diversos: 12 cartões canelados 1200x2000mm, papel de cenário 2000x500mm, 5L de tinta de parede branca, Guaches ou acrílicos, 0,5L de cola branca, marcadores grossos pretos e azuis e 5000mm de fio de corda. E para a execução desta intervenção o educador propôs aproximadamente 16 horas de trabalho a nível pessoal e três aulas com os alunos.

De acordo com o educador a sua conceção assumiu cinco etapas:

1. Corte da passagem dos visitantes pelo livro;
2. Pintura dos cartões com tinta branca para poderem receber os desenhos ou textos dos alunos. Cada aluno tomará posse de uma face para si;
3. Após a ilustração pessoal os alunos, com a ajuda do educador, ilustrarão a capa e contracapa;
4. Furar cada um dos cartões, com dois furos, para passar o fio de corda que irá proporcionar a “charneira” do livro;
5. Corte do papel de cenário à medida, e planificado, de forma a embelezar a capa, contracapa e também a lombada.

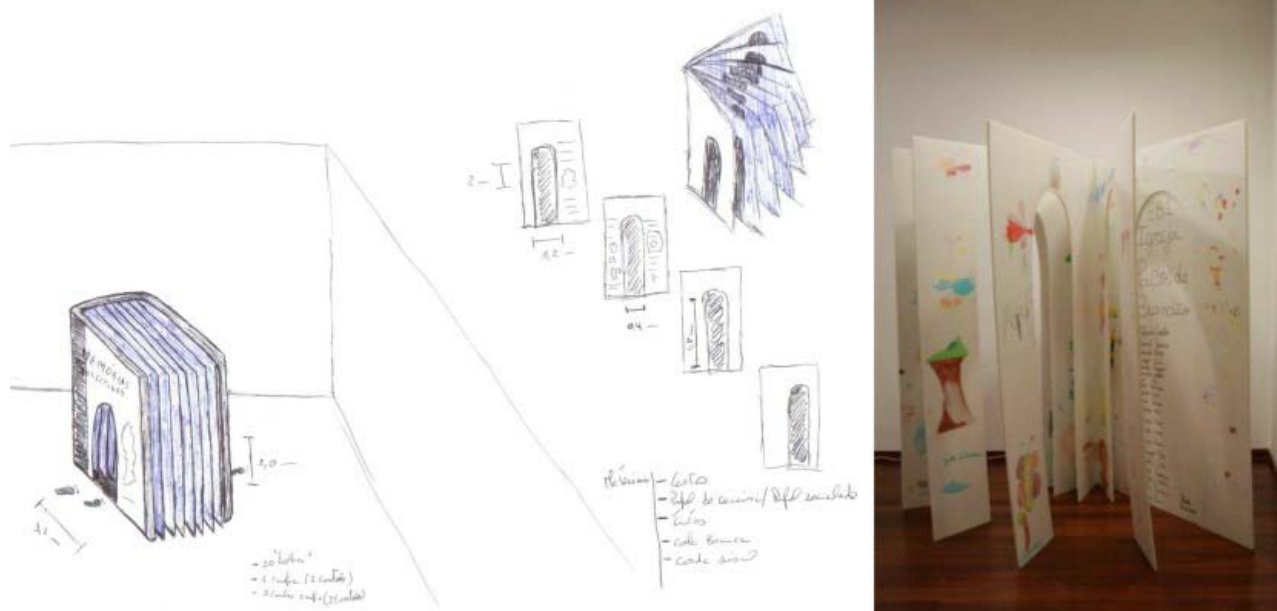


Figura 96. Livro Objeto. F2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.

BALANÇO FINAL DO TRABALHO REALIZADO DURANTE O 2º CICLO E EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES NO FINAL (abril de 2009) E PREPARAÇÃO PARA O 3º CICLO

Atividades

Tabela 156. Ciclo 2 – balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação

EXERCÍCIO	SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2
1. “Liberdade Total”	-	A	-	-	A	M
2. “Tradições contadas: Festa das Fogaceiras”	-	A	M	-	A	M
3. “A natureza morta-ou-viva”	-	A	M	-	M	M
4. “Prolongamento e reinterpretação pictórica”	-	P	M	-	M	M
5.a “Prolongamento em colagem”	-	M	-	-	M	A
5.b “Colagem louca”	-	M	-	A	M	A
6. “O objeto palpável”	-	M	A	M	M	M
7. “Diálogo gráfico”	-	M	A	A	A	A
8. “O jogo das cordas/dobras”	-	P	-	M	A	M

Legenda: N (Nenhuma), P (Pouca), A (Alguma) e M (Muita)

Ambiente

Tabela 157. Ciclo 2 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.

ESPAÇO	CONDIÇÕES						RESULTADOS					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2	A1	B1	C1	D2	E2	F2
2.1.1 Sala de aula	-	B	B	M	M	B	-	B	B	M	B	B
2.1.2 Mobiliário e equipamento de trabalho	-	B	B	M	M	M	-	B	B	M	M	M
2.1.3 Espaços comuns da escola	-	B	B	M	B	B	-	B	B	M	B	B
2.1.4 Recreio e zona envolvente	-	B	B	B	B	B	-	B	B	M	B	-
2.1.5 Interação com a educadora da turma	-	B	B	B	B	M	-	B	B	B	B	M

Legenda: F (Fracas), M (Médias) e B (Boas)

Suportes

Tabela 158. Ciclo 2 – balanço final. Suportes.

SUPORTE	RESULTADOS						
	A1	B1	C1	D2	E2	F2	
2.2.1 Papel cinzento irregular	-	M	M	M	M	B	
2.2.2 Papel castanho irregular	-	M	M	B	B	B	
2.2.3 Papel branco	-	B	B	B	B	B	
2.2.5 Outros papeis	-	B	-	-	-	-	

Legenda: F (Fracos), M (Médios) e B (Bons)

B1 – Para este educador o papel castanho apenas resulta bem dependendo do material riscador.

F2 – Na opinião do educador todos os resultados foram bons pois dependem da atividade.

Materiais

Tabela 159. Ciclo 2 – balanço final. Materiais.

MATERIAIS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
FORAM SUFICIENTES	-	S	S	S	S	S

Legenda: N (Não), S (Sim)

B1 – Os materiais que são novidade, segundo o educador, (Pastel seco, sanguínea, carvão, colagens de tecidos e fios) como curiosidade que foram tornaram-se muito motivantes.

C1 – Este educador aponta as aulas de pintura como as mais motivantes para os alunos. No entanto, neste ciclo a colagem, em diferentes suportes, de diferentes materiais tornou-se também muito motivador.

- D2 – O educador diz-nos que dentro do que foi proposto deixava sempre ao critério dos alunos fazerem as suas opções. Contudo, as tintas e o pastel seco foram os materiais que mais motivaram as crianças.
- F2 – A utilização de pastel seco foi a principal atração dos alunos.

Conclusões e outras observações

- B1 – Segundo o educador os exercícios deste 2º ciclo foram bem selecionados e mais adaptados a este nível de ensino do que os do 1º ciclo. Acrescenta que o único que deveria ter uma especial reformulação foi o último exercício (textura das cordas) que deveria ser uma superfície mais plana e maior para que os resultados fossem também mais estimulantes. O educador conclui que, comparando com o 1º ciclo, foram feitos os devidos ajustes.
- C1 – O educador refere que o trabalho deste ciclo foi deveras interessante quer para si quer para a turma.
- D2 – Para o educador este ciclo só teve aspetos positivos.
- E2 – O educador considerou todas as propostas muito satisfatórias à exceção do último exercício “jogo das cordas”.
- F2 – O educador volta a mencionar o prazer que o mesmo e a turma tiveram no uso diversificado de técnicas e materiais associados às propostas deste ciclo.

Sugestões para o *workshop* de pintura em abril

- B1 – O educador pretende que as crianças façam um cenário imaginado da cidade de Santa Maria da Feira. Para isso pretende estimular algumas temáticas na semana anterior.
- E2- Este educador, tendo em conta que as turmas são grandes e não podem estar todos alunos numa tela, sugere que haja outra atividade paralela para os alunos que não a pintar a tela.
- F2- Para este educador o tema a ser abordado, ao estar relacionado com as Terras de Santa Maria da Feira, poderá estar associado a um conto, história ou teatro abordado ao longo do ano letivo.

Sugestões para o 3º ciclo

- A1 – Em conversa telefónica com o educador foram propostos os seguintes exercícios:
- Riscar e preencher, com um lápis 4B, uma folha toda e desenhar depois com uma borracha branca ao gosto do aluno;
 - Através de um jogo propor aos alunos que desenhem a sua mão ou dos colegas imaginando que cada dedo é composto por três salsichas pequeninas.
- B1 – O educador propõe exercícios que abordem o seguinte:
- cartolinas de cores diferentes e contrastantes que permitam criar algum efeito de 3ª dimensão ao transpor as margens da folha;
 - Trabalhar os sentidos do paladar e da ocultação da visão embora, considera ainda, já terem sido parcialmente trabalhados em alguns exercícios;
 - Explorar as texturas;
 - Carimbos (dedos, pimento, “couve-roxa”...desenhos personalizados numa batata) que permitam explorar a técnica do decalque;
 - Tintas:
 - Uso direto da pintura sem desenho prévio;
 - Explorar a técnica de pintar de Pollock;
 - Sobreposição de guache ao pastel seco;
 - Misturar cores e dobrar a folha criando formas “novas”;
 - Cola branca e tinta para criar alguns relevos.
- C1 – O educador sugeriu os seguintes exercícios:

- Realização de exercícios livres com a mão esquerda;
- Desenho invertido através da cópia de uma obra existente;
- Trabalhos com barro;
- Impressões marmoreadas tipo monotipia intervindo com um desenho por cima;
- Releitura de obras de arte dando a conhecer artistas variados e colocar o aluno na “pele” de um desses artistas. Depois pretende-se que eles recriem um trabalho tendo por base outro estilo;
- Desenho coletivo (grande dimensão).

D2 – O educador propõe:

- “*Desenho num espaço proibido*”. Pedir aos alunos que façam desenhos de grande escala nos espaços de recreio (campo de jogos, pátio, paredes, terra batida) e com diferentes materiais riscadores (giz, paus, pedras...);
- “*BD numa página*” a partir de temas como de casa à escola, tempos livres, um passeio...);
- “*Autorretrato*” através da ajuda de um espelho;
- “*Original e cópia*” através de um autorretrato de um artista;
- “*Da palavra ao desenho*”. Através de uma lista de 20 palavras o aluno escolhe cinco para representar através do desenho.

E2 – Propõe o seguinte:

- “*Monstros feitos com borrões*” através da dobragem de folha em duas partes. Este processo deverá ser sequencial abrindo e acrescentando tinta aos poucos;
- “*Raspa-a*”. Após coberta a folha com um padrão de lápis de cera, aplicar tinta preta com um pincel. Depois de seco deverá ser raspada com uma colher, ou outro utensílio, ao gosto do aluno;
- “*Construções tridimensionais*” através de balões, máscaras ou outro qualquer suporte desenvolver uma ideia;
- “*Padrões de massa*”. Após colar diferentes tipos de massas no fundo de uma caixa de fósforos, molhar em tinta e estampar no papel;
- Exercícios diversificados ao ar livre.

F2 – O educador propõe que os alunos desenhem, com barra de carvão, do corpo do colega em várias poses e vice-versa. Propõe ainda que seja feita uma atividade com base na altura Primavera onde poderão utilizar lápis de cor aguáveis para posteriormente diluir e ilustrar livremente com o pincel.

Às sugestões feitas pelos educadores neste ciclo associam-se ainda os outros exercícios, alguns do início e outros do final do 1º ciclo mas não utilizados, como:

- Desenho expressivo (pontinhos, linhas cruzadas, manchas...);
- Cópia de um autor conhecido;
- Sobreposição de vários elementos à vista num único acetato A4. Porém, cada objeto deverá ter a sua cor. Troca de objeto, troca de cor. Tirar três cópias e manipular apenas duas ao critério do educador. Propõe-se que um desses elementos iniciais seja a mão;
- Trabalho de grupo em grande formato;
- O retrato do colega com a nossa mão contrário ao normal de escrita/desenho;
- Animais fantásticos;
- Banda desenhada, sem legenda escolhendo sentimentos simples (amor, alegria, amizade...) para ilustrar;
- Com base no exercício direitinho, com régua, poder-se-ia falar no abstracionismo de Mondrian e o uso das cores primárias;
- Criar um desenho só com linha e pintá-lo apenas com linhas de diferentes formas, espessuras, dimensões e sugerindo como material simplesmente a tinta-da-china.

VI.4.3.3. Ciclo 3

Os ciclos, como já se teve oportunidade de mencionar, foram estruturados em crescendo e, como tal, o 3º ciclo de exercícios foi pensado de acordo com o clima, para maior atividade no exterior com tintas e materiais modeláveis. Neste contexto, foram desenvolvidos os últimos exercícios (Apêndice 20: *3ciclo_exercicios 01 a 06*), também com base em várias sugestões dos educadores, e que foram implementados, seguindo a estruturação e metodologia dos ciclos precedentes.

Também neste ciclo foi adicionada uma atividade extra, um *workshop* de pintura na BMSMF com a participação das turmas e educadores. Este *workshop* foi preparado desde o 1º ciclo e teve em conta todos os cuidados devidos para alunos saírem da escola bem como a escolha de um horário que não incomodasse as restantes disciplinas. O início do 3º ciclo iniciou-se com a recolha dos pedidos de autorização aos encarregados de educação (apêndice 22: *3ciclo_workshop autorizacao*) que tinham sido distribuídos no final do 2º ciclo (2º período) juntamente com a grelha de organização (apêndice 23: *3ciclo_workshop organizacao*) que foi cumprida precisamente como tinha sido estabelecida. O *workshop* pretendeu ser o apogeu, através da arte, de comunicação e sociabilização entre alunos, educadores, parcerias e outros.

AULA 01 (3º CICLO) - “A minha mão inversa”

Este exercício, na linha do exercício “*O objeto palpável*” com mais sucesso do ciclo anterior, assentou particularmente (na segunda parte) no estímulo do hemisfério direito do cérebro. Simultaneamente pretendeu desenvolver a perceção das diferentes escalas do corpo com base num desenho de contornos que acompanhasse as margens.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: Folha branca e grafite/carvão/esferográfica preta

Descrição do exercício e etapas:

- a) Início da aula pedindo aos alunos que colocassem a folha na horizontal e a dividissem, na vertical, originando assim duas partes aproximadas a duas folhas A4;
- b) O educador deveria pedir aos alunos que observassem atentamente as suas mãos tendo em conta veias, dobras, unhas, marcas, relações proporcionais entre as partes, cor...etc. e tentassem descrever oralmente o que veem;
- c) Cada aluno deveria representar, do lado esquerdo da folha, uma ou duas poses em torção (não planificada nem contorno sobre a folha) da sua mão oposta;
- d) Apenas a meio da aula, aquando da finalização do exercício anterior ou quando o educador achasse adequado, o aluno deveria parar para lhe ser explicado o que iria realizar do lado direito da folha;
- e) Do lado direito da folha o aluno deveria trocar de mão que estava a desenhar e desenhar a outra inversa. Ou seja, quem fosse destro desenharia a sua mão esquerda e quem for canhoto desenharia a mão direita. Na prática ambas as mãos, em alturas diferentes, seriam modelos e também iriam desenhar;
- f) O desenho deveria ter o máximo de detalhes possível.

Sugestões para o educador:

- g) É importante que o educador verificasse realmente, na segunda parte da aula, que o aluno estaria a desenhar com o lado contrário ao que habitualmente costuma fazer;
- h) No final (cerca de 10 minutos antes do término da aula) os alunos interessados poderiam voltar a falar, da experiência;
- i) Pedia-se ao educador que assinalasse por favor, no verso da folha, apenas aqueles alunos que no dia-a-dia são canhotos.

Análise das folhas de observação

Tabela 160. Ciclo 3 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45`	90`	90`	40`	90`	90`
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG + LCor	LG	LG	LG + Caneta	LG	LG

Tabela 161. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco	X				X	
Aderiram		X	X	X		
Aderiram bastante						X

Tabela 162. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação	X	X	X	X	X	
Muita satisfação						X

Tabela 163. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim			X			
Não	X	X		X	X	X

C1 – A educadora referiu ter realizado precisamente o mesmo exercício.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – o educador iniciou a aula por explicar a atividade e algumas noções sobre o tema da mão. Segundo o mesmo os alunos não tiveram grande dificuldade em desenhar com a mão direita mas com a esquerda já foi bastante complicado. No entanto, alguns resultados foram surpreendentes.



Figura 97. ACD: Ciclo 3. Exercício 01 (parte 1). Processo de trabalho (D2 e B1).

Alguns alunos, apesar da orientação para desenharem apenas o máximo de pormenores à vista, representaram elementos que não viam (exemplo: unhas pintadas) mas que desejavam. O educador considera por isso que a experiência foi interessante apesar da dificuldade dos alunos em desenhar com a mão contrária à que estão habituados a desenhar.

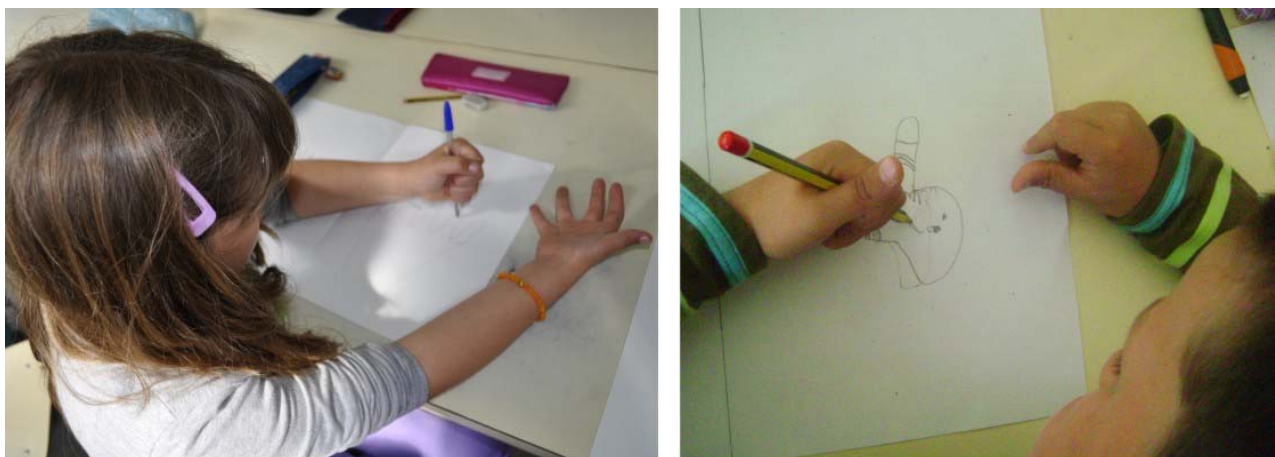


Figura 98. ACD: Ciclo 3. Exercício 01 (parte 2). Processo de trabalho (B1 e D2).

B1 – o educador optou por iniciar com um diálogo sobre as mãos onde os alunos demonstraram conhecimento preciso nomeando veias, rugas, unhas... Apesar da principal falha na volumetria o exercício decorreu com normalidade na representação da forma e dos pormenores. Os alunos MSO, A BSS e DFPS tiveram bastantes dificuldades nos dois exercícios e, os restantes elementos, apenas na mão oposta à que normalmente fazem a representação.



Figura 99. ACD: Ciclo 3. Exercício 01. Trabalho dos alunos GFSB (B1) e BCB (C1).

C1 – os alunos, segundo o educador, gostaram do exercício apesar da dificuldade em mantê-los motivados, principalmente, na segunda parte (mão contrária) do exercício.

D2 – o educador seguiu os passos sugeridos mas pediu que cada aluno mencionasse com que mão foi feito o desenho. Além disso, e já que também não existiam alunos canhotos, o educador pediu para que os exercícios elaborados com a mão direita fossem feitos a lápis e, os com a mão esquerda, a esferográfica. Esta razão também se deveu para que os alunos não estivessem sempre a apagar o desenho e assim não se preocupassem com os pequenos “erros” cometidos. No final o educador considera que apesar da dificuldade tiveram alguma satisfação visto que até estariam preocupados em não errar no registo da observação que faziam.

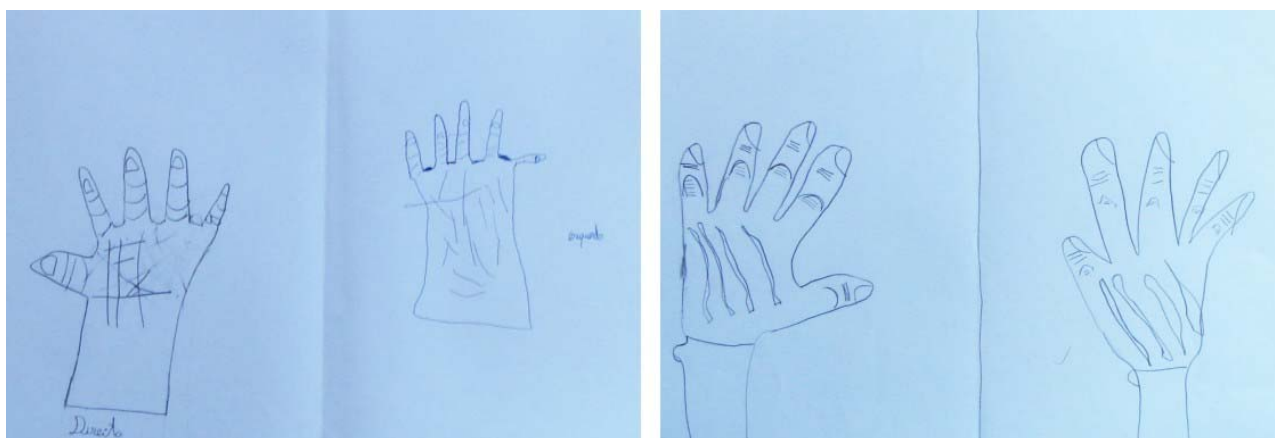


Figura 100. ACD: Ciclo 3. Exercício 01. Trabalho dos alunos LSSB (D2) e FOA (E2).

E2 – Apesar dos resultados satisfatórios, os alunos sentiram-se desmotivados e não aderiram como seria suposto pois acharam difícil a concretização do mesmo. O educador conseguiu rever-se como estudante neste exercício.

F2 – o educador menciona que os alunos aderiram bastante e, que ele mesmo sentiu bastante satisfação. Este resultado deveu-se pois os alunos se mantiveram bastante curiosos na experiência e que, em alguns casos, constataram obter melhores resultados na representação com a mão contrária à que estavam habituados.

AULA 02 (3º CICLO) - “Da palavra, à memória e ao desenho”

O estímulo do pensamento lateral e reflexão sobre as regras da construção da linguagem plástica expressiva foram os principais objetivos desta aula. “Da palavra, à memória e ao desenho” tratou-se de um exercício que utilizou quer a palavra quer a memória através do contraste luz/sombras.

*“Sombra é carência de luz e mera observação dos raios luminosos pelos corpos densos; a sombra é da natureza das trevas. A luz é da natureza da claridade. Uma oculta; a outra revela. Sempre estão unidas aos corpos em mútua companhia. No entanto a sombra é mais poderosa do que a luz, posto que nega e priva por inteiro os corpos da luz, enquanto que a luz nunca pode expulsar toda a sombra dos corpos, isto é, dos corpos densos”. E o autor continua “Há uma enorme carga simbólica que os dois termos, luz e trevas, arrastam. O cristianismo invoca-os em momentos cruciais ligados à vida e à morte, à criação do mundo (Fiat Lux), e à morte de Cristo (Tenebrae Fact Sunt)”.*¹⁶⁰

Almeida (1976: 54) refere Reinaldo dos Santos que pergunta. “«Porque foi a luz o último elemento expressivo a surgir na evolução da pintura?»” e responde respetivamente o seguinte “«Certamente por ser o mais espiritual dos três [forma, cor e luz]. Os pintores que exprimiram as suas ideias, exprimiram-nas com luz.»”. A isto Almeida completa “Os iluminados foram luministas. A forma é mais naturalista, a cor mais sensual, a luz mais espiritual”.

Relativamente à memória Edwards (tal como Nicolaidis) propõe diversos exercícios onde o importante é treinar o rápido movimento e de preferência sem possibilidade de recorrer ao modelo após visualizado. Contudo, na investigação, em questão e dado as idades dos alunos, decidiu-se por não retirar nem o modelo nem fazer um rápido exercício. Edwards (2005: 270) diz que o desenho de memória é uma das aprendizagens mais difíceis dado que normalmente só é possível se conhecermos o tema muito bem ou já o tivermos desenhado várias vezes anteriormente. De qualquer forma, o autor sustenta-se em Degas que fazia os seus alunos estudarem os modelos previamente e depois, num sítio diferente, propunha que os desenhassem.

¹⁶⁰ Leonardo Da Vinci (citado por Frade, 2002: 34).

*“Drawings from memory are based on what children recall about the object, person, animal, or environment that they are asked to draw or choose to try to recall through drawing. Drawing from memory is not particularly easy for all children (or adults, for that matter)”.*¹⁶¹

Quanto ao não-uso da borracha Cardoso e Vassalina (1988: 55) referem que esta deve, regra geral, ser evitada já que potencia o marginalizar das formas realizadas. Esta é uma regra que globalmente se concorda de forma a assumir o erro mas, pontualmente como no exercício que se segue, pode tornar-se um interessante instrumento.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: folha branca, lápis grafite 4B e borracha branca

Descrição do exercício e etapas:

- a) Deixar que cada aluno preparasse uma folha branca, lápis grafite 4B e uma borracha branca;
- b) Primeiro, na frente da folha, todos alunos deveriam riscar e preencher, com o lápis 4B, toda a superfície tornando-a escura de uma forma livre mas intensa;
- c) De seguida, o educador deveria estimular os alunos para que se lembrassem de alguma situação que tenham gostado, ou não, e que os tenha marcado;
- d) Cada aluno deveria refletir sobre o acontecimento durante algum tempo e apontar no verso da folha todas as palavras-chave que associem a esse acontecimento;
- e) Após essa descrição escrita com palavras-chave, o educador daria ordem para que os alunos, através do uso de borracha branca, comesçassem a representar o que pensaram retirando a grafite onde bem entenderem.

Sugestões para o educador:

- f) Se o educador entender que a grafite está a tornar o trabalho desmotivador para os alunos poderia propor aos alunos que acrescentassem e misturassem lápis de cor, cera, pastel seco, etc.;
- g) Cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência;
- h) Não interromper o aluno;
- i) No final o educador deverá fixar o trabalho com laca do cabelo ou fixador.

Análise das folhas de observação

Tabela 164. Ciclo 3 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45'	75'	45'	60'	60'	90'
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG + Borracha	LG + Borracha	LG + Borracha	LG + Marc + Borracha	LG + Borracha	LG + Borracha

Tabela 165. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco						
Aderiram			X			X
Aderiram bastante	X	X		X	X	

¹⁶¹ Malchiodi (1998: 20).

Tabela 166. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						X
Alguma satisfação			X	X		
Muita satisfação	X	X			X	

Tabela 167. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X				
Não	X		X	X	X	X

B1 – o que modificava foi o tema escolhido para representar.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – o educador mencionou que os alunos aderiram bastante pois acharam engraçado o facto de desenharem ao apagarem o que para eles trata-se de fazer o inverso do costume e por isso interessante. Referiu ainda o seguinte “*Os alunos divertiram-se com o facto de poderem riscar à vontade uma folha inteira, e estavam muito entusiasmados, mas penso que tiveram pouca criatividade. Achei interessante um dos casos ter desenhado o que criou no workshop na Biblioteca na aula anterior a esta. O que quer dizer que estava ainda feliz com o dia que tinha passado*”.



Figura 101. ACD: Ciclo 3. Exercício 02. Trabalho dos alunos BSSA - casa de banho, cozinha, sala, pratos, garfos e facas (B1) PMMA (C1) e DFG – professora (D2).

B1 – o educador iniciou a aula com um diálogo com os alunos sobre o tema escolhido por cada um. Depois disso entregou as folhas e ajudou os alunos a escrever as palavras já que se trata de um 1º ano. Os alunos MSO e MSP tiveram dificuldade em definir o tema e o educador insistiu em algo engraçado que tivessem feito. O aluno DSS teve dificuldades em desenhar com a borracha e os alunos AFFV, FMM, e outros, gostaram muito do exercício e por isso os resultados falam por si.

C1 – O educador constatou que os alunos gostaram de criar desenhos com a borracha apesar das dificuldades em delinear algumas formas que com o lápis conseguiriam representar mais facilmente.

D2 – o educador justifica a bastante adesão dos alunos pela “*forma disparatada*” e empenhada com que os alunos se entregaram a riscar a folha e pelo desafio de desenhar apagando.

E2 – segundo o educador sentiu muita satisfação pela forma como os alunos se entregaram à atividade sem colocar qualquer entrave. O facto de usarem a borracha “*tipo um lápis que apagava*”, fazendo um desenho claro no meio da escuridão, entusiasmou os alunos por ser exatamente o inverso do que costumam realizar.



Figura 102. ACD: Ciclo 3. Exercício 02. Trabalho dos alunos LSM – *estrela cadente* (D2) DSAP - *Just Girls cantoras* e RDV - *fiz um galo a brincar com o meu irmão* (F2)

F2 – o educador refere que tentou várias vezes explicar o exercício mas sem grande sucesso. Por essa razão poucos alunos exploraram a atividade, e outros fizeram-no por fazer, não se conseguindo o resultado esperado.

AULA 03 (3º CICLO) - “Desenho de cabeça para baixo”

Este exercício, um pouco à semelhança dos anteriores, pretendeu estimular o pensamento lateral mas, neste caso específico, tentando desconstruir a simbologia das formas. Deste modo o exercício apelou ao hemisfério direito criando ferramentas que eliminassem as barreiras mentais do aluno. A proposta surgiu da influência dos estudos de Betty Edwards que no livro *Desenhando com o lado direito do cérebro* (Edwards, 2005: 83) induz uma nova leitura do ambiente que nos rodeia, ao mesmo tempo que nos libertos de preconceitos e reduz conflitos.

Este exercício pretendeu provocar um problema de reconhecimento aparente de algo que na sua “posição normal” é facilmente reconhecível. Assim sendo os alunos tem de reproduzir o desenho tendo em conta as formas e não o tema já que este último, ao não ser diretamente reconhecível, desliga o hemisfério esquerdo deixando caminho aberto para o direito ou como se mencionou, no capítulo III, de modalidade D.

Edwards (2003b: 44), a respeito da importância de desenhar de cabeça para baixo, completa ainda que “*Como não podemos virar o mundo de cabeça para baixo, nossa tarefa principal quando aprendemos a desenhar é aprender como fazer para obter acesso ao modo visual mesmo quando as coisas estão de cabeça para cima*”.

A proposta deste exercício era também seguida de alguns exemplos de imagens invertidas (apêndice 21: *3ciclo_ex03_desenho invertido*) que poderiam ser utilizadas. Todavia, o educador tinha toda a liberdade para utilizar outras que entendesse.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

- a) Colocar 2 folhas de papel por baixo para suavizar a dureza da mesa;
- b) O aluno deveria colocar a reprodução a seu lado. Esta poderia ser um dos exemplos fornecidos, de acordo com o grau de dificuldade do aluno, ou ficar ao critério do educador. Porém, deveria ser só em linha nesta fase inicial;
- c) Poder-se-ia colocar música calma;
- d) O aluno deveria começar por onde lhe apetecesse. No entanto, depois de começar não deveria mais rodar o desenho até que o terminasse. Deveria tentar ainda não pensar no que estava a desenhar, seguindo a linguagem da visão (formas, linhas, ângulos), não dando qualquer nome ao que desenhava;
- e) O desenho deveria ser realizado de modo que as formas se fossem encaixando umas nas outras e não separadas;
- f) Dar ordem para o início do exercício.

Sugestões para o educador:

- f) Era muito importante que o aluno não virasse o desenho para cima. Caso contrário voltar-se-ia à modalidade E, o que não nos interessa pois estava-se a explorar a modalidade D. Só no final se deveria virar os dois desenhos;
- g) Não interromper o aluno;
- h) No final, cada aluno, poderia apresentar os trabalhos à turma e falar das suas dificuldades.

Análise das folhas de observação

Tabela 168. Ciclo 3 - exercício 03. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45`	45`	45`	30`	45`	45`
Suportes	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr	PBr
Materiais	LG	LG + Sanguínea	LG + Marc	Esferográfica	LG	LG

Tabela 169. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						
Aderiram pouco					X	
Aderiram	X		X	X	X*	
Aderiram bastante		X				X

* Repetição do exercício passado uma semana

Tabela 170. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						
Pouca satisfação						
Alguma satisfação		X		X	X	
Muita satisfação	X		X		X*	X

* Repetição do exercício passado uma semana

Tabela 171. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim						
Não	X	X	X	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – a aula iniciou-se pela explicação do exercício e das normas que marcavam o não virar da folha e que os alunos cumpriram durante todo tempo da atividade. De início houve alguma confusão e insegurança por parte dos alunos mas que, com o decorrer do tempo, deu muita satisfação à educadora pela resposta surpreendente dos mesmos e resultados alcançados.

B1 – este educador tomou por liberdade inserir música nesta atividade colocando o tema Galtaca de Michael Nyman. Os alunos fizeram este exercício muito rapidamente, de forma curiosa e sem dificuldades. No entanto, houve diferenças entre alunos. O aluno MSO inicialmente chorou dizendo que não conseguia mas após motivação positiva do educador atingiu um bom resultado. O aluno BSS apesar da imagem de cabeça para baixo desenhou como se estivesse na posição correta. O aluno DFPS à semelhança de outras disciplinas teve diversas dificuldades na representação real do que via. O aluno RAMS referiu “gostei porque ficou

parecido com a fotografia”; o FMM afirmou “gostei porque foi fácil”; o MSO “achei difícil”, o RAM “foi um bocado difícil” e o RFSM “foi super fácil”.

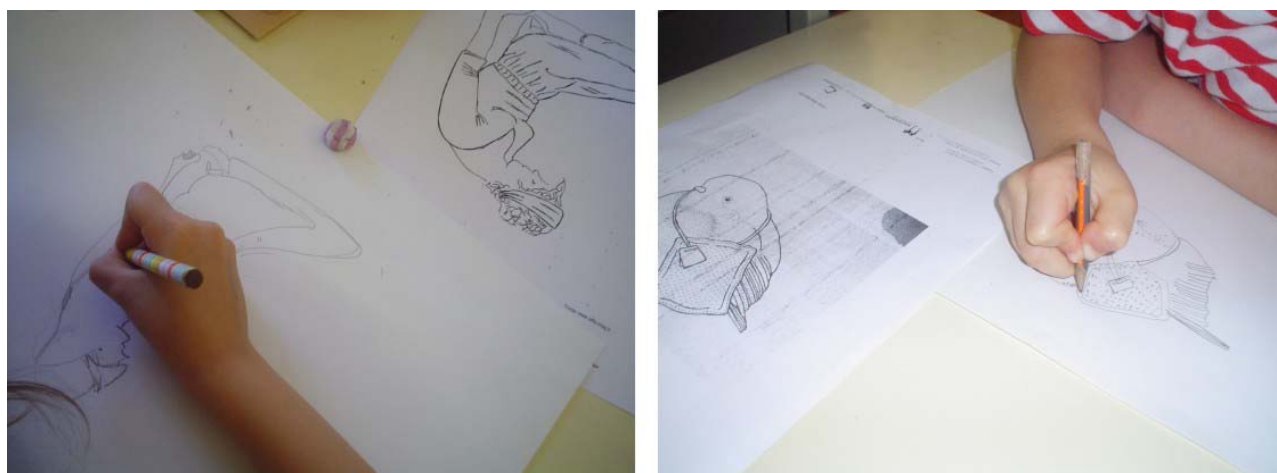


Figura 103. ACD: Ciclo 3. Exercício 03. Processo de trabalho (A1).



Figura 104. ACD: Ciclo 3. Exercício 03. Trabalho dos alunos PJFC (A1) DAM (F2) e DMOM (E2).

C1 – o educador teve dificuldades em mantê-los motivados, durante a atividade, devido à dificuldade do exercício. Apesar de alguns acharem um pouco difícil gostaram da “estranheza” do exercício e os resultados agradaram o educador. Todavia, alguns alunos não gostaram do resultado. Os alunos esforçaram-se em desenvolver todas as imagens mas a que mais gostaram foi a do “pintainho”.

D2 – o educador refere que os alunos representaram as imagens mesmo não lhes agradando e que a sua satisfação não foi maior pois tratou-se de mais um exercício de observação. “Muitos dos alunos apesar de observarem o desenho de cabeça para baixo, intuitivamente desenhavam-no como se estivesse na posição correta. Ou então, desenhavam de cabeça para baixo mas em forma de espelho”. Porém, os alunos ainda quiseram fazer mais desenhos trocando as imagens com os colegas.

E2 – o educador escolheu o exemplo um e explica que este tema não foi o mais adequado para os seus alunos do segundo ano. Isto pois os alunos, e talvez devido às várias ramificações do excerto de uma planta, acharam o exercício muito difícil e, por isso aderiram pouco.

No entanto, o educador repetiu o exercício, passado uma semana, e curiosamente os resultados foram bem diferentes. Desta vez o educador deu o exemplo quatro “passarinho com uma bolsa ao pescoço”, com as “pernas” para cima e a “cabeça para baixo” que se tornou por si só invulgar e caricato. Este facto motivou-os e os resultados foram muito interessantes. No final os alunos consideraram o exercício engraçado. O educador considera mesmo que a mudança da imagem, relativamente à aula anterior, foi crucial.

F2 – Apesar de terem sido dados dois exemplos o educador deu-os em dois momentos diferentes. Ao início parecia um pouco confuso, para os alunos, mas depois o educador explicou que o importante não era a imagem mas sim as linhas, proporções e volume. A satisfação foi imensa e geral pois os alunos ficaram surpreendidos com o resultado final.

AULA 04 (3º CICLO) - “Mistelas, padrões e borrões”

O principal objetivo do exercício foi o livre experimentalismo através de materiais naturais, alimentos e, sobretudo, das aclamadas tintas. Através da textura, e da sobreposição de elementos, a criança desenvolve o sentido plástico de onde se destacam também as cores aplicadas de forma fluída. Stern (s/d: 39) afirma “(...) saibamos que a criação gráfica começa pelo «rabisco» e a plástica pelo aglomerado. O seu conjunto forma a base da arte prefigurativa”.

Relativamente à influência na escolha das cores pode-se detetar três fatores: psicológicos, sociológicos e fisiológicos. No entanto, além do que o gosto pessoal, a linguagem e a cultura também podem influenciar essa escolha. “O Pedro está roxo de frio” ou “A avó ficou branca de susto” ou ainda “O António deixou a Maria vermelha de vergonha”.

“A cor é o elemento mais evocado pelas crianças do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, na primeira entrevista. (...) No decurso da intervenção educativa, a cor é evocada com a mesma frequência de outros elementos plásticos. Constata-se que o entendimento da forma assume vários níveis – vale por si, assume-se como forma, não precisa de representar a cor real dos objectos e é referida como critério estético na apreciação (...)”¹⁶²

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

Na aula anterior o educador deveria pedir aos alunos que trouxessem uma bata ou roupa velha para proteção às tintas que poderão vir a ser usadas nesta aula. Este seria um exercício de carácter extremamente livre ficando ao critério do educador a orientação de toda a aula e exercícios. Como tal cada um deveria tomar as suas opções tendo em conta as condições no local e os seus conhecimentos. Assim foram sugeridos alguns exercícios que poderiam ser apenas uma opção ou todos feitos pela seguinte ordem:

- “Decalque”. Explorar livremente várias texturas com decalque através do lápis de grafite;
- “Carimbos”. Usando os dedos, pimento, “couve-roxa”, desenhos personalizados numa batata ou outra opção, explorar a técnica do carimbar com tinta;
- “Monotipias”. Impressões marmoreadas tipo monotipia intervindo com desenhos por cima;
- “Padrões de massa”. Após colar diferentes tipos de massas no fundo de uma caixa de fósforos, deixava-se secar, molhar em tinta e estampar no papel;
- “Monstros feitos com borrões”. Através da dobragem de folha em duas partes. Este processo deveria ser sequencial abrindo, acrescentando tinta e espalmando a folha aos poucos;
- “Raspa-a”. Após coberta a folha com um padrão de lápis de cera, aplicar tinta preta (guache ou tinta da China) com um pincel. Depois de seca deveria ser raspada com uma colher, ou outro utensílio, fazendo desenhos ao gosto dos alunos;

Após a antecipada escolha do exercício, por parte do educador, o mesmo deveria preparar todo o material para a aula para que tivesse tempo para realizar as atividades programadas.

a) Distribuição das folhas e explicação do(s) exercício(s);

b) Planificação ao critério do educador;

Sugestões para o educador:

¹⁶² Fróis *et al* (2000: 234).

- c) Este é o típico exercício que poderia ser realizado no exterior da sala de aula;
 d) Este exercício deveria ser bem documentado fotograficamente.
 e) No final os alunos deveriam dialogar com toda a turma sobre a experiência do trabalho.

Análise das folhas de observação

Tabela 172. Ciclo 3 - exercício 04. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Duração	45`	90`	-`	60`	90`	90`
Suportes	PBr + PCin	PBr + PCin	PBr + Lixa	PBr	PBr + PCast	PBr + PCast
Materiais	Plasticina + TChina + Guache	LG + Elementos naturais + Guache + Acrílico	LCera	LCor + LCera + Marc + TChina + Acrílico	Batatas + moedas + LCera + Guache	Pincéis e Guache

C1 – Não fez folha de observação mas realizou o exercício.

Tabela 173. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCÍCIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram			-			
Aderiram bastante	X	X	-	X	X	X

Tabela 174. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCÍCIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação			-			X
Muita satisfação	X	X	-	X	X	

Tabela 175. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-			X
Não	X		-	X	X	

F2 – Era idêntico mas foi possível variar as técnicas.

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – segundo o educador, e apesar de alguns alunos estarem muito agitados, a atividade “*foi uma alegria*” pois “*mete tinta*” para além da liberdade total proporcionada. Os alunos até tiveram a possibilidade de modelar os seus próprios carimbos, em plasticina, o que por si só se tornou divertido. O educador só gostava de ter explorado mais técnicas até misturadas tais como a colagem.



Figura 105. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Processo de trabalho (A1 e B1).

B1 – o educador iniciou a aula explicando as regras de trabalho e a fazer um carimbo através de uma batata. A aula foi dividida em três partes (carimbos, monotípias e decalque). Para os carimbos foram usados materiais como batata, folhas, rolas e paus; ninguém se mostrou desinteressado e estavam bastante animados na descoberta. Nas monotípias os alunos pintaram livremente sobre um plástico e imprimiram a folha fazendo pressão sobre o anterior; no final desenharam com acrílico sobre a monotípia. Finalmente, para os decalques, usaram moedas, redes, parede, tecidos, folhas e outros que foram trocando entre si descobrindo as texturas dos diferentes elementos e os que funcionavam melhor e pior.



Figura 106. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Trabalho dos alunos AFFV (B1) e RDV (C1).

- C1 – o educador não realizou a folha de observação. No entanto, realizou dois exercícios para a atividade. No primeiro usou decalque de folhas de árvores e outros objetos, encontrados no recreio, numa folha em branco. No outro exercício usou como folha de suporte uma lixa.
- D2 – o educador refere que os alunos estavam muito motivados pela ideia divertida “*de errar, corrigir, procurar formas, carimbar e colorir*” o que lhe proporcionou também muita satisfação. Aliás, os alunos JRC, RRR e DSP sentiram alguma liberdade quando misturavam diferentes materiais e por isso exploraram bastante as suas ligações.
- E2 – A adesão e satisfação desta atividade foi imensa pois “*houve uma variedade de exercícios distintos com técnicas diferentes (...) desde o decalque de várias texturas, aos carimbos feitos de batata, à tinta e à cor envolvente, à raspa de guache negro sobre as cores do lápis de cera até aos «monstros com borrões» de tintas, fazendo simetrias deslumbrantes... não houve uma recusa para a execução da tarefa. Estavam todos motivados daí os resultados.*”



Figura 107. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Trabalho dos alunos DSP (D2) e SMBS (E2).

F2 – o educador optou por explorar a monotipia e o jogo das simetrias. Iniciou por dividir a turma em duas partes (70% para um lado e 30% para o outro). Na primeira parte optou por fazer, em grupos pares, pintura nas placas de madeira e posterior estampagem na folha branca. Na outra parte da turma fez jogo de simetrias, em folhas castanhas, com o uso de tintas através dos dedos dos alunos. O educador tinha mais técnicas para explorar mas devido ao tempo, ao controlo da turma (grande), entrega, recolha e limpeza de material não as permitiu explorar.

AULA 05 (3º CICLO) - “Pintura coletiva”

Neste exercício os objetivos foram ampliados de forma a explorar o movimento não só pessoal como social através da interação de grupo numa expressão de grande formato e com recurso às tintas. Hoje entende-se, a respeito da importância no desenvolvimento de competências sociais, que as crianças que desde pequenas são sujeitas a maiores experiências de convívio social obtêm sempre mais sucesso do que as outras. Segundo se abordou com base em Freedman a aprendizagem das AV não só acontece no contexto social, tal como defendia Vygotsky, como é por si só conduzido. Nesta lógica o indivíduo forma o ambiente assim como, este último o forma a ele.

Paralelamente, acede-se à cor, na sequência do anterior exercício, para explorar a alegria e os sentimentos de liberdade presentes na criança. Cardoso e Vassalina (1988: 55) defendem a cor como uma ótima ferramenta para entender a afetividade. Na pintura e no desenho infantil esta noção, no que respeita a tons quentes ou frios, deve ser percebida através da tonalidade afetiva. Para os autores a cores quentes constata-se nas crianças extrovertidas e bem adaptadas enquanto as frias normalmente se identificam com as crianças introvertidas e independentes. Contudo, os autores salientam que estes estudos do grafismo não tem aplicação total. No entanto, entendeu-se que a prática da Exp em grupo pudesse equilibrar esta dificuldade das crianças menos extrovertidas.

Lowenfeld e Britain (1977: 154) escreveram:

“Deve-se proporcionar à criança ampla oportunidade de descobrir suas próprias relações com a cor pois só através de contínua experimentação é que ela estabelece a finidade entre seu próprio envolvimento emocional com a cor e organização harmoniosa desta sobre o papel”

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: Papel de maior dimensão, pincéis e tintas acrílicas e/ou outros...

Descrição do exercício e etapas:

- a) Na aula anterior o educador deverá pedir aos alunos que trouxessem uma bata ou roupa velha para proteção às tintas que poderiam vir a ser usadas nesta aula;
- b) O educador deveria com antecedência escolher um artista (ex.: Pollock) e no início da aula faria uma explicação sobre a técnica que o mesmo utilizava para pintar. Com isto, pretende-se que, ao dar a

conhecer um determinado artista, o aluno vista a “pele” do mesmo ao representasse o seu próprio trabalho;

c) Dividir a turma em grupos aproximadamente de quatro elementos distribuindo uma folha de grande dimensão a cada;

d) Tendo como base um tema (ex.: A primavera) dá-se início ao exercício.

Sugestões para o educador:

e) Este trabalho pretendia-se que fosse uma pintura direta sem qualquer desenho prévio;

f) Tudo o resto é permitido.

No final, cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência e avaliar a atividade. Esta pretendeu ser uma aula que propiciasse uma documentação fotográfica do processo.

Análise das folhas de observação

Tabela 176. Ciclo 3 - exercício 05. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	-	Ar livre	Ar livre	SA
Duração	45`	75`	-	70`	45`	45`
Suportes	CCast 85x65cm	CCast 85x65cm	PBranco A2+	CCast 85x65cm	CCast 85x65cm	CCast 85x65cm
Materiais	Pincéis + Guache + Cola Branca	Pincéis + Acrílico	LG + LCor + Marc	Pincéis + Guache	Pincéis + Acrílico	Pincéis + Acrílico

C1 – Não fez folha de observação mas realizou o exercício.

Tabela 177. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIOS PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-	X		
Aderiram			-			
Aderiram bastante	X	X	-		X	X

Tabela 178. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-	X		
Alguma satisfação		X	-			
Muita satisfação	X		-		X	X

Tabela 179. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	-			
Não	X		-	X	X	X

B1 – A diferença era o tema escolhido.

Conclusões, sugestões e outras observações



Figura 108. ACD: Ciclo 3. Exercício 05. Processo de trabalho (B1, D2 e A1).

A1 – os alunos ficaram entusiasmados ao ouvir a explicação do movimento artístico/artista sugerido e quiseram logo experimentar. O processo foi muito interessante para o educador e para os alunos. Durante a experiência “os alunos iam ficando todos contentes com as suas manchas e misturas interessantes de tinta”. A única referência negativa que o educador aponta foi o facto “de este exercício fazer muito «lixo» pelo chão, uma vez que ficou todo pingado”.

B1 – o educador iniciou a aula com um diálogo sobre o pintor que eles iriam “vestir a pele” (Kandinsky) e com um tema global para a turma (o sonho). No início alguns estavam com alguma dificuldade em perceber a linguagem do artista escolhido e outros em sonhar. Por essa razão o educador pediu que todos fechassem os olhos durante cinco minutos e sonhassem com coisas bonitas. A partir daí tudo correu bem e os alunos interiorizaram a atividade representando o sonho de uma forma abstrata. No final cada grupo falou sobre o seu trabalho e foi escrita uma pequena descrição no verso dos trabalhos.



Figura 109. ACD: Ciclo 3. Exercício 05. Trabalho dos alunos AFFV+BSS+BSSA+DFPS+ FMM+GFSB+ JSG (A1) e RPM+RRC+VSSS (E2).

C1 – o educador não realizou a folha de observação. No entanto, trabalhou este exercício com um tema, de fundo, que foi a “árvore gigante” e “fundo do mar”.

D2 – segundo o educador a interesse pela atividade foi fraco devido à técnica utilizada que induziu à brincadeira e não a um exercício e levou com que se pintassem uns aos outros. O educador completa que nesta turma os trabalhos individuais funcionam bem mas que os de grupo servem de desculpa para brincarem.

E2 – Os resultados superaram todas as expectativas por ser uma atividade “cheia de tinta”, diferente, ao ar livre, coletiva e divertida.

F2 – esta aula coincidiu com o dia mundial da criança (01.06.2009) e por isso apenas havia dois grupos, de cada vez, com três ou quatro alunos pois os restantes estavam envolvidos em atividades da escola. Durante a duração da aula esta situação foi de permuta uns com os outros. A aula não pode ser no recreio por estar ocupado com as atividades e por isso as mesas, cadeiras, o chão e as janelas ficaram todas salpicadas o que foi complicado para a limpeza. O educador decidiu que este exercício deveria ser repetido numa metade de outra aula onde aproveitou para fazer também o exercício Fantasma da tua cara não realizado no 1º ciclo de investigação. A resposta dos alunos, por escrito e assinada, foi a seguinte:

DAB – *“O Trabalho que eu mais gostei foi o trabalho pintura como a do artista Pollock.”*;

DSAP – *“O trabalho que eu gostei mais foi o do artista Pollock. As minhas técnicas favoritas foram aqueles quadrinhos.”*;

DPS – *“O que eu mais gostei foi de tudo, mas o melhor de tudo foi a pintura do artista Pollock, as tintas. A aula, não sei, foram todas divertidas porque o nosso educador ensina bem.”*;

ELC – *“O primeiro trabalho foi fazer a cara do nosso parceiro e depois o educador foi tirar fotocópia que nós fizemos. A segunda pintura como a do artista Pollock nós pegamos nuns pincéis e salpicamos.”*;

EACS – *“A aula que eu mais gostei foi a pintura como a do artista Pollock. Os materiais que eu usei foram lápis de cor, marcadores, pastéis, tintas e esses materiais são muito divertidos. Eu gostei muito das aulas.”*;

IAP – *“A minha aula divertida é a pintura do artista Pollock porque nós pintámo-nos todos e foi logo no Dia Mundial da Criança.”*;

JPOS – *“A aula que eu mais gostei foi a pintura como a do artista pollock mas a segunda foi a cara fantasma. O material que eu mais gostei foi das tintas e os pastéis. Eu gostei muito das aulas de Artes Plásticas.”*;

JCRO – *“A que eu mais gostei foi a aula de pintura como a do artista Pollock. Os materiais que eram precisos eram pincéis e tintas. As técnicas eram molhar o pincel em tinta e sapiscar para o papel”*;

JSC – *“O primeiro trabalho que foi fazer a cara dos colegas. Pintura como a do artista Pollock.”*;

ROGM – *“Eu gostei das técnicas e dos materiais.”*;

RRR – *“O que eu mais gostei ao longo do ano foi a pintura como a do artista Pollock. Os meus materiais preferidos eram os pincéis. A minha técnica para desenhar é com calma e com jeito”*;

RDV – *“A primeira coisa foi nós salpicamos a folha grande com cores coloridas. Mas sujamos a cadeira e a mesa toda.”*;

SFP – *“Gostei muito da aula da pintura do Pollock. Também Gostei da cara fantasma. Gosto muito das tintas, pastel e marcadores. Gosto muito dos salpicos. Gosto muito das aulas.”*;

TMCP – *“Gostei do trabalho pois não se podia tocar com o pincel. O material que mais gostei foi a tinta.”*;

Porém, o resultado foi muito interessante e gratificante.

AULA 06 (3º CICLO) - “Livres 3D”

O último exercício, deste ciclo, faz parte da exploração tridimensional. A expressão plástica tridimensional, através do tato e da volumetria, como algo lúdico tornou-se por isso o objetivo prioritário para a finalização do trabalho de campo. Isto pois o desenho não é só 2D. A modelagem e a escultura também estão incluídas no desenho pois ao idealizá-las é sempre pelo desenho e, deste modo, a escultura também é desenho.

Duração: (ao critério do educador)

Materiais necessários: (ao critério do educador)

Descrição do exercício e etapas:

Este exercício impunha-se obrigatoriamente como um resultado tridimensional. No entanto, dentro deste contexto, foi inteiramente livre ficando ao critério do educador a planificação de toda a aula. Como tal cada educador deveria ter em conta as condições no local e os seus conhecimentos. O resultado final poderia ser apresentado em barro, plasticina cartolinas de cores diferentes e contrastantes, balões, máscaras ou outro qualquer material que o educador entendesse.

- a) Toda a planificação e orientação de aula ficaria ao critério do educador;
Sugestões para o educador:
- b) Cerca de 10 minutos antes do término da aula, os alunos interessados poderiam exprimir a sua experiência;
- c) é impreterivelmente necessário que este exercício fosse fotografado, em boa qualidade, durante o processo de trabalho e/ou isolado num fundo o resultado final do trabalho. Estes trabalhos deveriam ficar guardados na escola.
- d) Foi pedido por favor ao educador que em nome do “menino”, que lhes pediu ajuda para desenvolver este trabalho, lhes agradeça o contributo que tiveram e que o mesmo lhes deseja boas férias grandes. Entretanto ser-lhes-ão dadas informações da continuação do projeto para a exposição no início do ano letivo. *Obrigado a todos.*

Análise das folhas de observação

Tabela 180. Ciclo 3 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	SA	SA	SA	SA	Recreio	-
Duração	60`	90`	90`	45`	90`	-
Suportes	Cartão	Cartolina	Barro + pacotes leite	Colher Pau	Barro	-
Materiais	Cartão + fita-cola + tintas + pincéis + desperdícios de feltro	Cartolina + tesoura + plasticina	Barro + acrílicos + autocolantes coloridos + pacotes leite	Balões + Colher Pau + fio lã + Marcadores	Barro	-

F2- O educador não chegou a realizar o exercício.

Tabela 181. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIO PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram						-
Aderiram pouco						-
Aderiram						-
Aderiram bastante	X	X	X	X	X	-

Tabela 182. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação						-
Pouca satisfação						-
Alguma satisfação			X			-
Muita satisfação	X	X		X	X	-

Tabela 183. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCICIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim		X	X			-
Não	X			X	X	-

B1 – A diferença era que os alunos criavam o seu próprio monstro.

C1 – Precisamente a mesma atividade.

Conclusões, sugestões e outras observações



Figura 110. ACD: Ciclo 3. Exercício 06. Processo de trabalho (B1 e E2).



Figura 111. ACD: Ciclo 3. Exercício 06. Processo e trabalhos de alunos (B1, C1, C1, D2 e E2).

- A1 – este exercício apesar de interessante, por não ser desenho mas sim uma construção, foi complicado e confuso inicialmente. No entanto, e apesar do resultado não ter sido muito elaborado, com o evoluir da atividade os alunos foram ficando entusiasmados e confiantes atingindo uma “boa prestação” de trabalho.
- B1 – o educador optou por dividir o exercício em duas atividades. Na primeira, em cartolina de cores contrastantes entre a base e os elementos, o educador deu liberdade para que os alunos criassem formas abstratas ou reais através do corte e/ou dobragem da mesma. Neste exercício os alunos DFPS e BSS tiveram mais dificuldade para perceberem, nomeadamente, as dobragens para colar ao alto. No final todos disseram que gostaram do exercício e alguns deram mesmo nomes aos trabalhos: JSG (o Fantasma), AFFV (o Peixe), FMM (o Arranha-céus), GFSB (os Pequeninós) e RFSM (a Ponte). Na segunda atividade, em plasticina, depois de distribuída a plasticina cada aluno decidiu que construiria um elemento do monstro. No final juntaram todos elementos e chamaram-lhe “o Pensador” após o Ruben ter dito que o dedo que ele tinha na cabeça seria pois estava a pensar. No final da aula todos alunos mencionaram que a aula foi “muito fixe”.
- C1 – o exercício teve muito sucesso, principalmente, pela maleabilidade do material. Todavia, considera o educador, que os alunos estavam mais interessados em manejar o material, do que o resultado final, em si.
- D2 – o educador realizou dois exercícios. No primeiro com balões, encarado pelos alunos como um jogo, fez com que os alunos sentissem muita liberdade na tomada de decisões e por isso sentiam-se felizes. O educador considera que teve uma grave falha por não ter filmado a atividade. Isto pois só dessa forma se teria entendido a aplicação do exercício.
- E2 – a aula, segundo o educador, foi “fantástica e enriquecedora” pois para muitos alunos foi a primeira vez que trabalharam com barro. Assim os resultados foram também muito interessantes.
- F2 – o educador não realizou o exercício.

WORKSHOP PINTURA & EMOÇÕES

Este workshop, como já se teve oportunidade de referir foi uma das atividades previstas já desde final do ciclo anterior e que, só viria a ser realizado neste. O mesmo foi a única atividade prevista que foi orientada pessoalmente pelo investigador. No entanto, foi também a única atividade que não se encontrava colocada na lógica temporal do projeto, dada a diferença da sua natureza. A mesma realizou-se (22 e 23 de abril) pouco após o início deste 3º ciclo.

A atividade exigiu uma grande coordenação de espaços, transportes, pessoas e momentos educativos. Destes últimos incluem-se a visita à biblioteca, à exposição patente e, como é claro, a participação no *workshop*. O *workshop*, dividido em dois dias para que pudessem participar as seis turmas e seus educadores, contou ainda com a utilização de outros novos materiais como é o caso das telas de grande formato e, tintas acrílicas. A única referência foi ao tema que deveria estar associado a SMF.

Neste contexto, entendeu-se o desenho e a ExP como meio de desenvolvimento de um largo espectro de competências das quais se destacam: o conhecimento de vários materiais e técnicas no universo alargado da produção e comunicação visual; trabalhar num conjunto alargado de processos criativos de onde se destaca a interação em grupo; e, participar oralmente sobre a produção gráfica realizada. Assim e, tendo em conta a planificação da atividade, destacam-se vários objetivos presentes não só pela experimentação de diferentes suportes, materiais e técnicas como também proporcionar o conhecimento de espaços culturais do concelho e interação com diferentes turmas e alunos.

Análise das folhas de observação

Tabela 184. Ciclo 3 - *workshop pintura & emoções*. Estrutura da aula nas diferentes turmas.

	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Local	BMSMF	BMSMF	BMSMF	BMSMF	BMSMF	BMSMF
Duração	90`	90`	90`	90`	90`	90`
Suportes	Papel e tela	Papel e tela	Papel e tela	Papel e tela	Papel e tela	Papel e tela
Materiais	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos	LG + LCor + Marc + LCera + Pinceis + Acrilicos

Tabela 185. Ciclo 3 - *workshop pintura & emoções*. Reação ao exercício – adesão dos alunos.

ADESÃO AO EXERCICIOS PELOS ALUNOS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Não aderiram			-			
Aderiram pouco			-			
Aderiram			-			
Aderiram bastante	X	X	-	X	X	X

Tabela 186. Ciclo 3 - *workshop pintura & emoções*. Reação exercício - satisfação do educador.

SATISFAÇÃO DO EXERCICIO PELO EDUCADOR	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Nenhuma satisfação			-			
Pouca satisfação			-			
Alguma satisfação		X	-			
Muita satisfação	X		-	X	X	X

Tabela 187. Ciclo 3 *workshop* pintura & emoções. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.

JÁ TINHA REALIZADO UM EXERCÍCIO SEMELHANTE	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Sim			-			
Não	X	X	-	X	X	X

Conclusões, sugestões e outras observações

A1 – o educador considera que esta atividade foi uma experiência muito “*interessante, diferente, dinâmica e divertida*”. Para o educador teria inserido a atividade no fim mas funcionou muito bem no meio dos exercícios. “*O balanço foi muito positivo e muito enriquecedor para a experiência dos alunos*”.



Figura 112. ACD: Ciclo 3. *Workshop*. Processo de trabalho (A1, B1, C1, D2, E2 e F2).

B1 – o educador optou por realizar com todos alunos, na aula anterior, um desenho sobre Santa Maria da Feira. Depois disto todos os trabalhos foram espalhados e cada um teve de escolher uma parte do desenho para representar na tela. No *workshop* todos os alunos pintaram a tela independentemente de ser o seu desenho. O educador referiu ainda que alguns alunos (JSG, MSD e RAM) sentiram-se “perdidos” por não ter alguém a direcioná-los diretamente. Outros alunos argumentaram ainda que estavam à espera de outras coisas para fazer. No geral gostaram bastante da experiência.

C1 – o educador não entregou a folha de observação da atividade.

D2 – Anteriormente o educador realizou, na tela, um “pequeno apontamento” orientador a marcador e a borracha líquida. No entanto, toda a restante criação ficou à liberdade criativa “dos pequenos grandes artistas”. O educador considera ainda que um dos principais motivos, para o sucesso, adesão e satisfação, foi a elaboração da atividade fora da sala de aula e, particularmente, junto a outras crianças.

E2 – O educador caracterizou o resultado da atividade como muito bom, materializado numa “pintura descontraída e agradável”. Durante o processo as crianças “simplesmente pintavam sem muita preocupação em atingir algo extraordinário, fazendo deslizar os pincéis nas tintas e cores envolventes”. Para este resultado o educador considera ter contribuído o facto de ser a primeira vez que os alunos saíram da escola em horário das atividades extracurriculares, um percurso de autocarro com imensa “excitação”, o contacto com um novo espaço e novos colegas e, finalmente, o contacto com a técnica de pintura sobre tela.



Figura 113. ACD: Ciclo 3. Workshop. Telas finais das turmas (A1, B1, C1, D2, E2 e F2).

F2 – o educador menciona que a adesão a “100%” se deve ao fator novidade quer do espaço da atividade quer da diversidade de momentos da mesma e na interação com outros alunos.

BALANÇO FINAL DO TRABALHO REALIZADO DURANTE O 3º CICLO PELOS EDUCADORES (julho de 2009)

Atividades

Tabela 188. Ciclo 3 – balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação.

EXERCÍCIO	SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2
1. “A minha mão inversa”	P	A	M	A	A	M
2. “Da palavra, à memória e ao desenho”	A	A	M	A	M	A
3. “Desenho de cabeça para baixo”	M	M	M	A	A	M
4. “Mistelas, padrões e borrões”	M	M	M	M	M	A
5. “Pintura coletiva”	M	M	A	A	M	M
6. “Livre 3D”	M	M	M	M	M	-
<i>Workshop Pintura & Emoções</i>	M	A	M	M	M	M

Legenda: N (Nenhuma), P (Pouca), A (Alguma) e M (Muita)

Ambiente

Tabela 189. Ciclo 3 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.

ESPAÇO	CONDIÇÕES						RESULTADOS					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2	A1	B1	C1	D2	E2	F2
2.1.1 Sala de aula	B	B	M	M	M	B	B	B	M	M	B	B
2.1.2 Mobiliário e equipamento de trabalho	B	B	M	M	M	B	B	B	M	M	M	B
2.1.3 Espaços comuns da escola	B	B	M	M	B	B	B	B	M	M	B	B
2.1.4 Recreio e zona envolvente	M	B	M	B	B	B	B	B	M	M	B	B
2.1.5 Interação com a educadora da turma	B	B	B	B	B	B	B	B	M	B	B	M

Legenda: **F** (Fracas), **M** (Médias) e **B** (Boas)

Suportes

Tabela 190. Ciclo 3 – balanço final. Suportes.

SUPORTE	RESULTADOS						
	A1	B1	C1	D2	E2	F2	
2.2.1 Papel cinzento irregular	B	-	M	B	B	B	
2.2.2 Papel castanho irregular	B	-	M	B	B	B	
2.2.3 Papel branco	B	B	B	B	B	B	
2.2.4 Tela	B	B	M	B	B	B	
2.2.5 Outros papeis	B	B	M	-	-	-	

Legenda: **F** (Fracos), **M** (Médios) e **B** (Bons)

F2 – Na opinião do educador suportes foram bons de acordo com o efeito pretendido para cada exercício. Relativamente aos papéis o educador destaca o branco como preferido seguido do cinzento.

Materiais

Tabela 191. Ciclo 3 – balanço final. Materiais.

MATERIAIS	A1	B1	C1	D2	E2	F2
FORAM SUFICIENTES	S	S	S	S	S	S

Legenda: **N** (Não), **S** (Sim)

A1 – Os materiais foram seguidos conforme as sugestões da proposta e os alunos estiveram sempre motivados. No entanto, no entender do educador, a tela do *workshop* e o papel grande cinzento do exercício coletivo, foram os que mais os entusiasmaram.

B1 – Para o educador todos os materiais são motivadores para a criança desde que não se tornem repetitivos mas os que são novidade dão sempre mais prazer serem trabalhados.

C1 – Este educador destaca as tintas, o barro, as fotocópias a cores e o pastel de óleo como materiais de maior relevância para a criança.

D2 – Dado que o 3º ciclo apostou, principalmente, nas tintas o educador considera que foi o material de excelência de todo o projeto. Os alunos estimularam-se bastante, especialmente, com a vivacidade das cores e a textura que este material proporcionou às atividades que lhe estavam relacionadas.

E2 – De todos os materiais utilizados o educador destaca as tintas acrílicas, o barro e os acetatos com os marcadores.

F2 – As tintas foram o material de eleição para este educador.

Conclusões e outras observações

A1 – Uma das conclusões mais evidentes deste ciclo foi a rapidez com que passou. Para o educador todos os planos de aula foram pertinentes e os alunos estiveram muito motivados e com bons resultados à exceção do 1º e 2º exercício que não teve “muito sucesso”. No exercício “Livre 3D” apesar do resultado não ter grande aparência os alunos gostaram muito da experiência. De forma geral, e à semelhança de todo projeto, este ciclo correu muito bem. O educador destaca ainda o *workshop* na Biblioteca pois os alunos “nunca tinham tido uma atividade semelhante” e a atividade em si, bem como os resultados, foram muito interessantes.

- B1 – O educador menciona que, este ciclo “*correu muito bem*”. Refere ainda que os exercícios foram bem estruturados resultando num grande empenho, por parte dos alunos, nas atividades.
- C1 – Apenas mencionou: “*Neste 3º ciclo os objetivos foram conseguidos, os alunos estiveram aplicados e gostaram do trabalho desenvolvido*”.
- D2 – Para o educador este ciclo foi de longe o mais motivante. O educador justifica ainda que até ao 2º ciclo houve uma preocupação em desenvolver exercícios de desenho que envolvessem apenas a mão e a folha de papel. Assim com o 3º ciclo as atividades integram “*o corpo como um todo para a prática do desenho*”. Segundo este, os alunos estavam “*mais soltos*” e abertos à imaginação sem limites. “*Deste modo as aulas decorreram de forma mais atrativa para os alunos levando a que a prática docente fosse também mais motivadora*”.
- E2 – O educador gostou imenso deste ciclo à exceção da aula 1 e 3 que considera de “*difícil concretização para a faixa etária das crianças*” e que só foram superadas com a insistência do educador. Quanto às restantes aulas “*correram muito bem!*”. As crianças entusiasmaram-se, e empenharam-se, imenso com os materiais e técnicas de expressão propostas provocando “*uma liberdade espontânea a nível geral*”.
- F2 – Na perspetiva, do educador, todos os exercícios foram importantes e estimulantes para os alunos. A simplicidade das propostas e, diversidade de técnicas e materiais, proporcionou que os alunos alcançassem resultados muito bons ao nível da sua motricidade e gosto pelo desenho. O único fator alheio, e que o educador considera ter sido negativo, é o facto de ter uma turma muito grande e faladora o que limitava o seu acompanhamento total.

AValiação GLOBAL DE TODO PROJETO

Os resultados que se seguem continuam a ser analisados em função (apêndice 24: *3ciclo_avaliacao final e global*).

MOTIVAÇÃO. De seguida eram pedidos os fatores de motivação/desmotivação que ocorreram e possíveis explicações para os mesmos.

Tabela 192. Ciclo 3 – balanço global. Motivação.

MOTIVAÇÃO	A1	B1	C1	D2	E2	F2
FOI UM FATOR IMPORTANTE PARA OS RESULTADOS DESTE PROJETO?	S	S	S	S	S	S

Legenda: N (Não), S (Sim)

- A1 – Os resultados são sem dúvida influenciados pela motivação facilitada pelos “*desafios diferentes*”, disponibilizados aos alunos, em cada semana. Por sua vez as reações dos alunos e seus resultados dos mesmos motivaram o educador. O educador não sentiu necessidade de usar ferramentas à parte das apresentadas na proposta. A única atividade que o educador aponta como desmotivadora foram os exercícios de desenho à vista em que a maioria dos alunos teve dificuldade e por isso ficaram tristes.
- B1 – Para o educador todas as propostas foram realizadas para que a criança se sentisse bem e não como um “objeto” de estudo. Para essa motivação geral contribuí a forma como estavam programadas que permitiam uma flexibilidade entre educador, aluno e investigador. No entanto, o educador utilizou algumas ferramentas pessoais como a motivação oral e outras descritas nas folhas de observação. Os únicos momentos de desmotivação que o educador teve foram em alguns exercícios do 1º ciclo que, devido a muitas regras, “*não permitiam o imprevisto e a espontaneidade de cada um*”.
- C1 – O educador referiu, sobretudo, como fatores de motivação: o *workshop* de pintura, a variedade de exercícios propostos e a aprendizagem que se estabeleceu com outros colegas do projeto. O educador não usou outras ferramentas à parte das apresentadas na proposta. Os únicos pontos, durante o projeto, que desmotivaram o educador foram o comportamento dos alunos e a falta de tempo letivo para a realização de todos os projetos propostos.

- D2 – Durante todo projeto, o que mais motivou o educador foi o contacto pessoal e os resultados obtidos por cada proposta fornecida aos alunos. O mesmo educador escreveu que foi decisivo “*O facto das crianças se sentirem interessadas por um exercício, o contacto inicial que tinham com os materiais e técnicas de trabalho e a evolução que foram tendo, durante o ano letivo, à disciplina em questão*”. O educador afirmou não ter usado outras ferramentas à parte das propostas e não mencionou quaisquer fatores de desmotivação.
- E2 – A variedade de exercícios e materiais, com máximo rigor técnico das propostas, mas com liberdade de expressão máxima assente na conjugação do jogo e exercício tornou este projeto muito motivador para o educador. Como outras ferramentas, e apesar do tempo extraprojeto ter sido pouco, o educador usou algumas atividades tais como a construção de uma prendinha para o dia da mãe. Por último, e relativamente aos pontos de desmotivação, o educador mencionou alguma insistência do formato do papel A3 e a realização das folhas de observação.
- F2 – O ponto principal de motivação, para o educador, começa logo por ter sido um projeto diferente com bastantes novas sugestões de aulas e técnicas. Como fator de alguma desmotivação o educador refere a turma numerosa associada a um comportamento desorganizado. Por essa razão o educador perdia “*muito tempo a explicar e a chamar atenção*” e depois o tempo real para dedicação à atividade era mais reduzido.

Tabela 193. Ciclo 3 – balanço global. Aspectos positivos e negativos do projeto (perg. 4.2 e 4.3).

POSITIVOS		NEGATIVOS
A1	- Planificações; - Motivação e interesse das crianças; - Material.	(não tem referências negativas)
B1	- Diálogo com investigador e entre educadores; - Adaptação e escolha das sugestões dadas pelos educadores; - Reajuste dos exercícios ciclo a ciclo.	- A falta inicial de material, no 1º ciclo, e a procura no CREM; - Esperava mais do <i>workshop</i> tal como jogos e relacionamento entre grupos.
C1	- Aprendizagem; - Variedade de propostas; - Trabalhos realizados pelos alunos.	(não tem referências negativas)
D2	- Diversidade das propostas aos alunos; - Apresentação de diferentes técnicas; - Criatividade dos trabalhos.	(não tem referências negativas)
E2	- Diversidade de aulas/exercícios; - Dinamismo criado; - Bons resultados.	(não tem referências negativas)
F2	- Motivação dos alunos; - Enriquecimento pessoal (educador) ao nível de materiais, exercícios; - Espaço, disposição e material inadequado para alguns exercícios; - Troca de saberes e ideias entre o grupo.	- Atitude dos alunos; - Fator tempo/ritmo dos alunos

Da questão 4.4 (Identificação das competências adquiridas pelas crianças durante o projeto) os educadores mencionaram as seguintes competências que consideraram estar em falta:

Tabela 194. Ciclo 3 – balanço global. Competências adquiridas pelos alunos (perg. 4.4).

CAPACIDADES	EDUCADORES					
	A1	B1	C1	D2	E2	F2
Conhecimento de vários materiais e técnicas no universo alargado da produção em Exp	S	S	S	S	S	S
Capacidade de trabalhar num conjunto alargado de processos criativos	S	S	S	S	S	S
Capacidade de trabalhar em grupo	S	S	+/-	S	S	S
Capacidade de comunicação visual em diversos suportes	S	S	S	S	S	S
Capacidade de participar oralmente sobre a produção gráfica realizada	S	P	S	N	S	S

Legenda: **P** (Pouco), **N** (Não), **S** (Sim),

- A1 – O educador refere ainda a *capacidade de criação e capacidade de resolução de problemas*;
- B1 – Foram feitas referências às seguintes competências: *Aprender a aceitar e apreciar produções alheias, Desenvolver o sentido estético e Representar diversas situações do ambiente afetivo através do desenho*. O educador refere ainda que considerou a capacidade como pouca visto que a criança no 1º ano “*ainda tem pouco vocabulário para exprimir o que faz*”. No entanto, menciona também que, curiosamente houve exceções.

Qual o papel do desenho e por consequência da ExP no desenvolvimento da criança? No projeto A CRIANÇA E O DESENHO foi desempenhado esse papel e obtidas?

- A1 – O projeto proporcionou, através das diversas técnicas e conteúdos, um ampliamto das competências e da própria prática da ExP bem como no desenvolvimento da criança.
- B1 – “*A Expressão Plástica permite à criança expressar livremente através da imagem espontânea as suas próprias vivências, adquirir hábitos de observação visual, desenvolver o sentido estético... É através do desenho, da pintura e da modelagem de formas que a criança melhor acede ao símbolo gráfico e à sua aprendizagem e utilização*”. Com base nesta introdução o educador considera que o projeto procurou estimular o conhecimento da própria criança e o relacionamento positivo com os outros obtendo assim as restantes competências.
- C1 – O educador escreveu “*A expressão Plástica nesta faixa etária permite o desenvolvimento de um trabalho criativo, livre e expressivo, por oposição à crescente tendência para a informatização dos saberes e valorização do trabalho expressivo enquanto produto final, em detrimento do processo contínuo de aprendizagem. Este projecto foi uma mais valia para o desenvolvimento da autenticidade da expressão e da criatividade dos alunos*”.
- D2 – Para o educador o desenho é um meio de desenvolvimento das capacidades motoras e da criatividade da criança. E como os trabalhos desenvolvidos revelaram bastante criatividade o educador considera que “*os objectivos foram cumpridos*”.
- E2 – “*A Expressão Plástica é uma das áreas curriculares que as crianças mais gostam de executar. É nesta área, que a criança expressa os seus sentimentos e os seus conhecimentos do ambiente que a rodeia. Através desta actividade, a criança comunica com o adulto, transmitindo-lhe a linguagem do seu pensamento. É uma actividade dinâmica e unificadora. É também um dos modos mais característicos que a criança tem, não só de observar e manipular a matéria, de forma criativa, como, também de comunicar ao exterior a sua particular visão do meio, sua aquisição permanente de noções e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional. A criatividade, e a expressão na criação, implicam amadurecimento, capacidade de comunicação, nível perceptivo e motor, grau de motivação e, desde logo, conhecimentos e aplicabilidade de certas técnicas*”.
- F2 – “*O papel do desenho de facto é importante no desenvolvimento da criança, quando aliado a diversificadas técnicas sugeridas pelo projecto*”.

PERSPETIVAS FUTURAS QUE POSSAM DAR CONTINUIDADE AO PROJETO

- A1 – Para este educador os exercícios, desenvolvidos no projeto, podem ser alargados a várias aulas de diferentes níveis de ensino. Acrescenta ainda que os *ateliers*, tal como foi muito bem desenvolvido o nosso, seriam “*uma boa aposta*”. Contudo, reconhece que existe a dificuldade nas deslocações constantes das crianças;
- B1 – Supondo um plano de melhoramento o educador criava dois níveis (I e II) no desenvolvimento dos exercícios que seriam assim uma continuidade em dois anos consecutivos sem que os alunos repetissem os exercícios. Por outro lado apostava mais na tridimensionalidade (ex. aula nº 6 do 3º ciclo) que segundo o educador é fundamental ser mais aprofundada pois os alunos “*sentem-se úteis quando estão a construir*”;
- C1 – Propunha um projeto em que o espaço físico deveria poder dar uma completa liberdade de criação e onde pudesse haver mais propostas noutras dimensões e escalas (ex. pintura de murais);
- D2 – Neste ponto o educador nada referiu;

- E2 – O educador coloca como referência a aula do *workshop* e diz que deveriam existir atividades muito específicas tais como: desenho de figura humana e de exterior, escultura, pintura, técnicas de impressão, história da arte, serigrafia, fotografia, design, mosaico. Por outro lado poder-se-ia estimular um pouco as crianças através de concursos específicos para o 1º ciclo bem como o intercâmbio de trabalhos entre turmas, escolas, países. Além disso deveriam existir visitas a museus de arte antiga e contemporânea. Finalmente, dever-se-ia fazer sempre uma exposição dos trabalhos;
- F2 – Para este educador deveria existir uma maior aposta no desenho de observação, na orientação através de artistas reconhecidos e, principalmente, variando os materiais pois é um fator determinante na motivação da criança.

OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO?

A1 – O educador transcreve os seguintes alunos:

- BRSF – “*Pinturas, desenho com várias coisas (marcadores, lápis de cor... etc.)*”
- BSOG – “*Gostei de tudo... o atelier foi muito bom*”
- BMSF – “*Gostei de tudo um pouco*”
- MVM – “*Desenhos com tintas*”
- PJFC – “*Adoro desenhar, e adoro artes. Gostei de tudo*”
- TFSS – “*Gostei de pintar*”

B1 – Iniciou-se a abordagem aos alunos por lembrar todos exercícios elaborados. Segundo o educador a maioria escolheu do 1º ciclo o *Desenho da Natureza* e, do 3º ciclo, *Livre 3D*. Porém, existem referências pontuais de alguns alunos: O aluno AFFV gostou bastante do exercício da *Simetria*; o BSS e o RAM elegeram o exercício das *Mistelas, padrões e borrões*. De todos exercícios o que menos gostaram foi a “história do Leão” (*História Contada*) e o do acetato (*Fantasma da Cara*). Porém, foi unânime, em toda a turma, que o *workshop Pintura&Emoções* foi muito interessante e divertido.

Apesar dos alunos não perceberem muito bem o termo motivação dizem terem-se esforçado “*para fazer bonito para o menino Rui*”. Quanto aos materiais gostaram muito de todos mas com destaque para os pastéis secos, tintas e plasticina.

Relativamente ao educador mencionam que o mesmo dava exemplos que explicaram bem os exercícios.

Os alunos concluíram afirmando que apreenderam muito pois, também experimentaram muito e perguntaram se não iriam “*trabalhar mais para o menino Rui*”.

C1 – O Educador transcreve a resposta geral dos alunos: “*Gostamos muito... mas acho que o professor Rui devia ter aparecido mais... ele só veio duas vezes!*”. O Educador explicou que o Educador Rui era muito ocupado, tinha de dar aulas a outros meninos e tinha de preparar as aulas e materiais que lhes tinham sido dadas durante este ano letivo.

D2 – Após uma apreciação global entendemos que os alunos gostaram mais do 3º ciclo com destaque para os exercícios *Mistelas, padrões e borrões, Pintura Coletiva* e, nomeadamente, o *workshop Pintura&Emoções*. O educador refere que para ele considera que estes foram também os exercícios em que os alunos se mostraram mais empenhados e de forma mais criativa. A razão, refere ainda, reside na utilização da tinta como material e através de diferentes técnicas. “*Os alunos gostaram muito do Projecto*”.

E2 - À semelhança do educador A1 decidiu fazer um questionário a cada aluno. Assim as respostas foram:

- ABGC – “*Aula 3D, pois foi a primeira vez que trabalhei com barro no recreio da escola*”;
- AIRS – “*Workshop, porque tivemos a pintar com tinta e porque gosto muito de livros*”;
- ASC – “*Prolongamento em colagem (Picasso), pois Picasso é o meu pintor preferido e porque gostei de fazer o cabelo com lã*”;
- DCA – “*workshop, porque gostei de pintar na Biblioteca e porque andamos a passear meia hora*”;
- DMOM – “*workshop, eu achei muito divertido pintar e conhecer as salas da Biblioteca*”;
- DJAP – “*workshop, do barro (Livre 3D) e da Pintura Colectiva porque era divertido e fixe*”;

- ESS – “*workshop, porque tivemos a pintar o Castelo de Santa Maria da Feira, porque conheci as salas da Biblioteca. Gostei também da aula do Pollock (Pintura Colectiva) e do barro (Livre 3D).*”;
- ESA – “*Fantasma da tua cara, porque tinha de fazer a cara. Tínhamos de contornar o rosto do colega. Foi divertido.*”;
- FOA – “*Pintura Colectiva, porque pintei muito e gostei da ida à Biblioteca. Conheci as salas da Biblioteca e gostei de Pintar.*” (Este aluno quer referir-se ao *workshop* que foi coletivo);
- MASP – “*Gostei da visita de estudo workshop, porque pintamos muito e porque fui visitar as salas da Biblioteca*”;
- RPM – “*Workshop e do Fantasma da cara porque gosto de pintar. Conheci a Biblioteca de Santa Maria da Feira e fui a uma visita de estudo*”;
- RRC – “*Aula 3D, Pintura Colectiva, workshop da Biblioteca, Natureza morta-ou-viva e do Fantasma da tua cara que foi muito divertido*”;
- SMBS – “*Gostei dos exercícios todos porque gosto de artes plásticas*”;
- TFMP – “*Pintura colectiva e da Biblioteca pois gostei de pintar com giz na Biblioteca.*”;
- VSSS – “*Livre 3D e do Pollock (Pintura Colectiva) porque gostei de fazer e me diverti muito*”;

F2 – Nesta turma todos os alunos quiseram escrever, pessoalmente a sua opinião e assinar de seguida. No entanto, responderam apenas ao gosto que tiveram na última aula feita no ano, não respondendo assim à visão global do projeto. Deve ter sido um equívoco do educador. Porém, todos os alunos, após mencionarem-se à aula da Pintura Coletiva / Fantasma da tua cara, dizem terem gostado imenso das aulas de artes plásticas, dos exercícios, do educador pois as aulas eram diferentes e divertidas. Todos afirmam ter gostado deste ano letivo.

VI.4.4 Avaliação vs exposição de trabalhos

A avaliação quantitativa, e exterior, no que diz respeito à educação através da arte não deve mais continuar a ser assumida como se tratasse de outra qualquer área escolar. O “objeto” de arte relaciona-se, e deve ser vista esteticamente, por quem a fruí e por isso, como se pode entender, varia de acordo com o indivíduo que a observa.

Eco (1995: 49) afirma que a obra de arte é sem dúvida algo mais do que falar e mostrar esboços e pontos de partida dessa mesma obra “*É evidente que a obra é algo mais do que o ano do seu nascimento, do que os seus antecedentes e do que os juízos formulados a seu respeito*”.

O valor do “produto” artístico, de uma criança, não está no desenho finalizado mas sim no processo. O problema é que muitas das vezes o significado do mesmo para o adulto, como se debateu um pouco por todo o trabalho de investigação, não é o mesmo do que o da criança. No entanto, regra geral, o educador continua a classificar, com uma nota alta ou baixa, de acordo com os seus padrões estéticos.

Lowenfeld e Britain (1977: 19) escreveram:

“Com frequência, comete-se o erro de avaliar o trabalho criador das crianças pelo seu aspecto, pelas suas cores e formas, pelas qualidades do traço, etc (...) Na educação artística, o produto final está subordinado ao método da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reacções ao ambiente”.

O educador, ao contrário dos adultos em geral, tem de ser cuidadoso e que não podem ser juízes dos trabalhos das crianças. Ambos os papéis são incompatíveis já que um educador em ExP tem de ser tudo menos frio, intolerante e fragmentador que é o papel de quem julga. Habitualmente, sempre que são feitas avaliações de trabalhos de ExP são usados os critérios do adulto com base no grau de perfeição final do trabalho. Ora a questão que se coloca: como é possível perceber o processo e empenho que a criança desenvolveu até aí? Como é possível saber o que a representação significa e quais os processos mentais desencadeados para tal?

Nesta investigação entendeu-se que uma exposição pública dos trabalhos realizados pelos alunos ganharia a sua importância no contexto da valorização da ExP no crescimento sustentável da criança pela sociedade. Este foi única real avaliação que poderia ter sido feita pelo projeto. O trabalho dignificado como uma exposição de um grande artista, divulgada a toda a comunidade escolar e concelho em geral, foi a forma de avaliar toda a atividade desenvolvida durante o ano letivo. Isto pois a manifestação artística não pode estar só ao alcance de alguns e, habitualmente apenas aos adultos. Vários são os autores que estudaram e defendem que a criança não deve estar sujeita a uma avaliação quantitativa mas que possa sempre apresentar o seu trabalho.

Moreira (2008: 52-54) refere que *“Certa vez, respondendo a uma criança de 4 anos, que museu é um lugar onde se guarda desenhos, ouvi esta pergunta: «os meus também estão lá?» Para a criança um lugar que guarda desenhos naturalmente deve conter também os seus que são tantos e que fazem parte do seu dia como qualquer outra atividade”*. O autor explica ainda que com o desenvolvimento massivo da indústria, e por sua vez das sociedades, a arte parece que se vai separando da vida deixando de ser manifestação da mesma. A arte agora encontra-se nos museus e com o privilégio só de alguns. Acrescenta ainda *“o homem comum fica sem a possibilidade de criar seu próprio projeto, de lançar-se para a frente. Perde seu desenho, fica sem contorno. É massa que consome produção massificada”*.

*“A criança que pinta livremente não se exprime com a finalidade de ver o seu trabalho numa exposição ou num concurso mas, ao vê-lo exposto, manifesta atitudes surpreendentes que traduzem o reconhecimento do valor que o adulto lhe dedica”*¹⁶³.

Potter e Edens (2001: 5-6) explicam no seu artigo que a motivação do desenho depende, entre outros fatores, sobretudo, da aprovação e valorização da obra pelos outros (educador, colegas e outros).

Assim, as indicações, desde o início deste projeto, foram no sentido das crianças fazerem sempre uma partilha de experiências. A exposição final é além de alertar a comunidade para o valor da ExP e o desenho dar a conhecer toda esta partilha que um projeto pode promover.

VI.4.4.1. Planificação e recursos

A exposição final foi realizada na BMSMF como já havia sido mencionado. Esta opção deveu-se às boas condições da sala específica, bem como, devido ao facto de naquele espaço já terem sido realizadas várias etapas do projeto das quais se destaca o *workshop Pintura&Emoções* que os alunos elegeram como a sua atividade preferida.

Esta sala tem muito boas condições pois além de um ótimo pé-direito, está bem organizada e tem imensa luz-natural vinda do lado poente e que se espalha pelos dois patamares (inferior e superior).

¹⁶³ Cardoso e Vassalina (1988: 80).

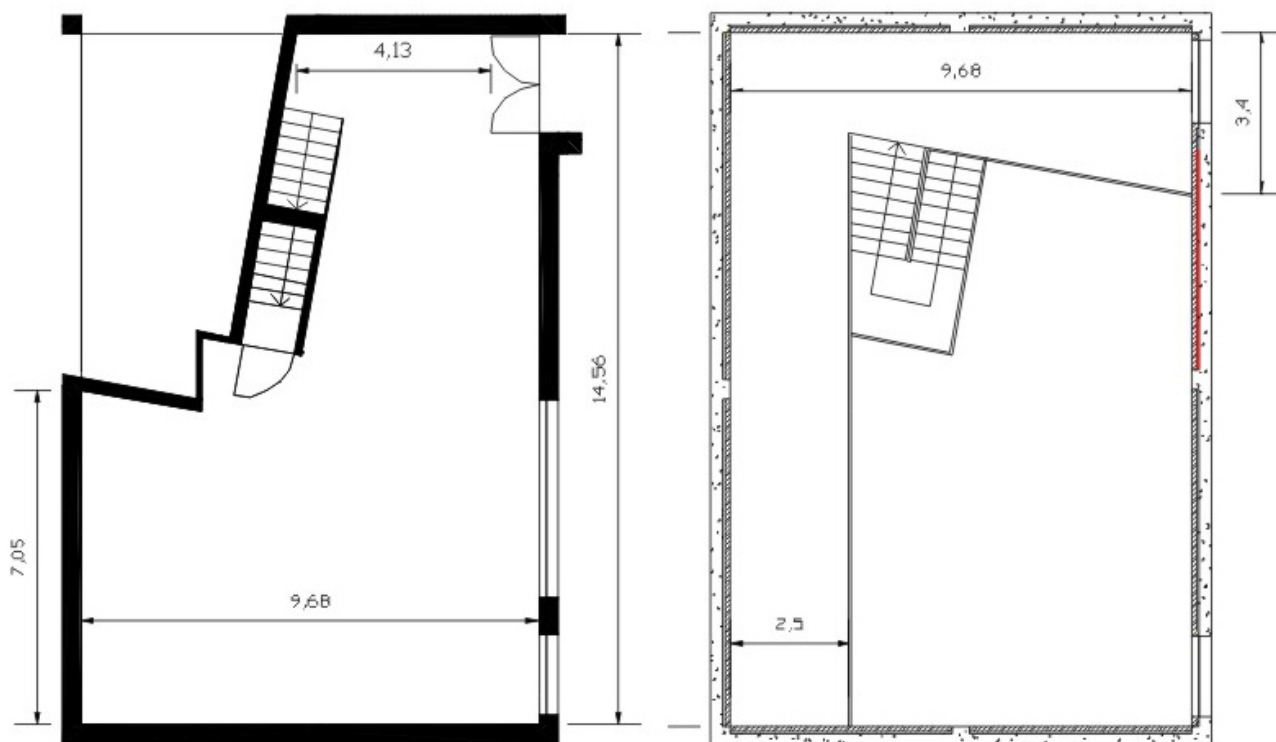


Figura 114. Planta do R/C e 1º andar (mezzanine), em metros, da sala exposições da BMSMF

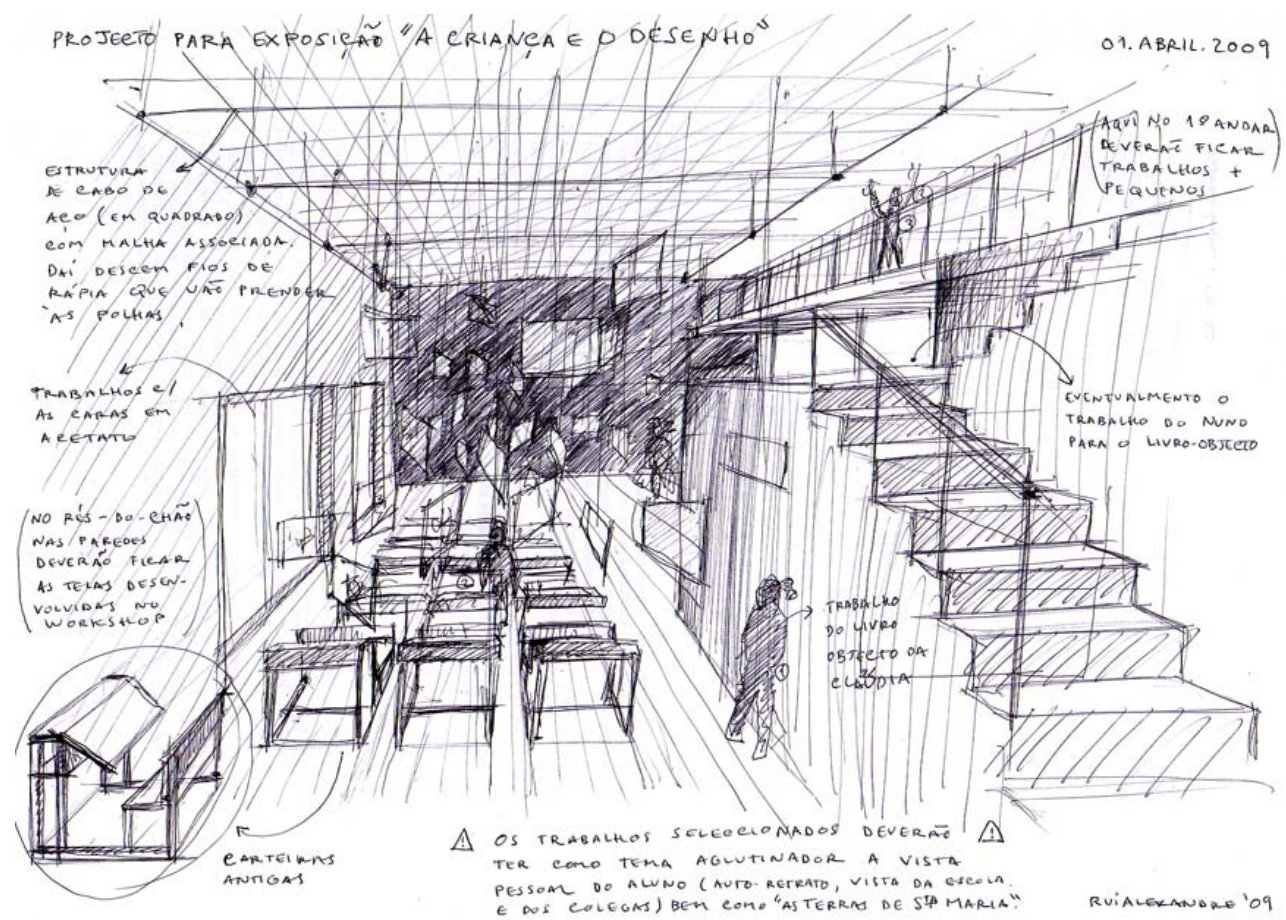


Figura 115. Esboço inicial para a exposição ACD.

Dos trabalhos, realizados pelos alunos, tentaram utilizar-se grande parte e, tendo sempre como referência que, todos alunos do projeto tivessem trabalhos presentes. Essa referência foi cumprida, como se constatará de seguida, particularmente, pelos trabalhos “O Fantasma da tua cara”, “Pintura Colectiva”, telas do workshop e projeto livro-objeto. Além disso, e como não poderia deixar de ser, apresentou-se também um vídeo que documentava uma parte do processo que deu origem aos resultados expostos.

Tabela 195. Trabalhos presentes na exposição final realizada na BMSMF

1º CICLO - Exercícios	Nº de Trabalhos	Localização na sala
4.A. Prolongar a fantasia	12 trabalhos	teia suspensa
4.B. Prolongar a fantasia	14 trabalhos	teia suspensa
10. <i>O Fantasma da tua cara</i>	Acetatos (todos) 28 desenhos com cor	janelas grandes para o exterior da biblioteca + teia suspensa
2º CICLO - Exercícios	-----	-----
5.A. <i>Prolongamento imagem</i>	18 trabalhos	teia suspensa
7. <i>Diálogo Gráfico</i>	19 trabalhos	teia suspensa
3º CICLO	-----	-----
5. <i>Pintura Coletiva</i>	20 trabalhos (todos)	paredes da <i>mezzanine</i> (1º andar)
6. Livre 3D	8 + 24 trabalhos	teia suspensa + expositor do 1º andar
Telas workshop	6 trabalhos (todos)	paredes do rés-do-chão
Livro-objeto	Descrição	-----
A1 - “ <i>As letras, as palavras e os livros fazem parte de nós</i> ”	Perfis decorados	Espalhados por todas as paredes
B1 - “ <i>Paixão pelo livro</i> ”	Cubo com fios e livro	Centro do chão do rés-do-chão
D2 - “ <i>Era uma vez...</i> ”	Livro-espelho + fitas	suspensão à entrada do lado esquerdo
E2 - “ <i>O mais pequenino dos preferidos</i> ”	PC + proj. multimédia	rés-do-chão ao fundo à direita
F2 - “ <i>Memórias Coletivas</i> ”	Livro com passagem	rés-do-chão ao fundo à direita
Outros	Descrição	-----
Materiais utilizados	vários	expositor no rés-do-chão
Projeção vídeo-projeto	PC + proj. multimédia	<i>mezzanine</i> 1º andar
Poster		Parede de entrada do lado direito
<i>Flyer</i> explicativo	Plinto + <i>flyers</i>	Parede de entrada do lado direito

Anteriormente, apresentam-se numa tabela, a designação e respetivo número de trabalhos, utilizados na exposição. Para a sua montagem o investigador utilizou como materiais de apoio como: buchas, camarões, fio *nylon*, cabo de aço, cerra-cabos, *bostik*, molas pretas pequenas, amplificador som, 2 projetores multimédia, 3 holofotes e baguetes de trabalhos. A materialização e organização prévia do espaço, apresentada na seguinte figura, respeitou tudo conforme planeado com exceção da localização dos projetos do livro-objeto E2 e F2 que foram invertidos devido à luminosidade e inclinação inadequada da parede e, só constatada nos dias de montagem.

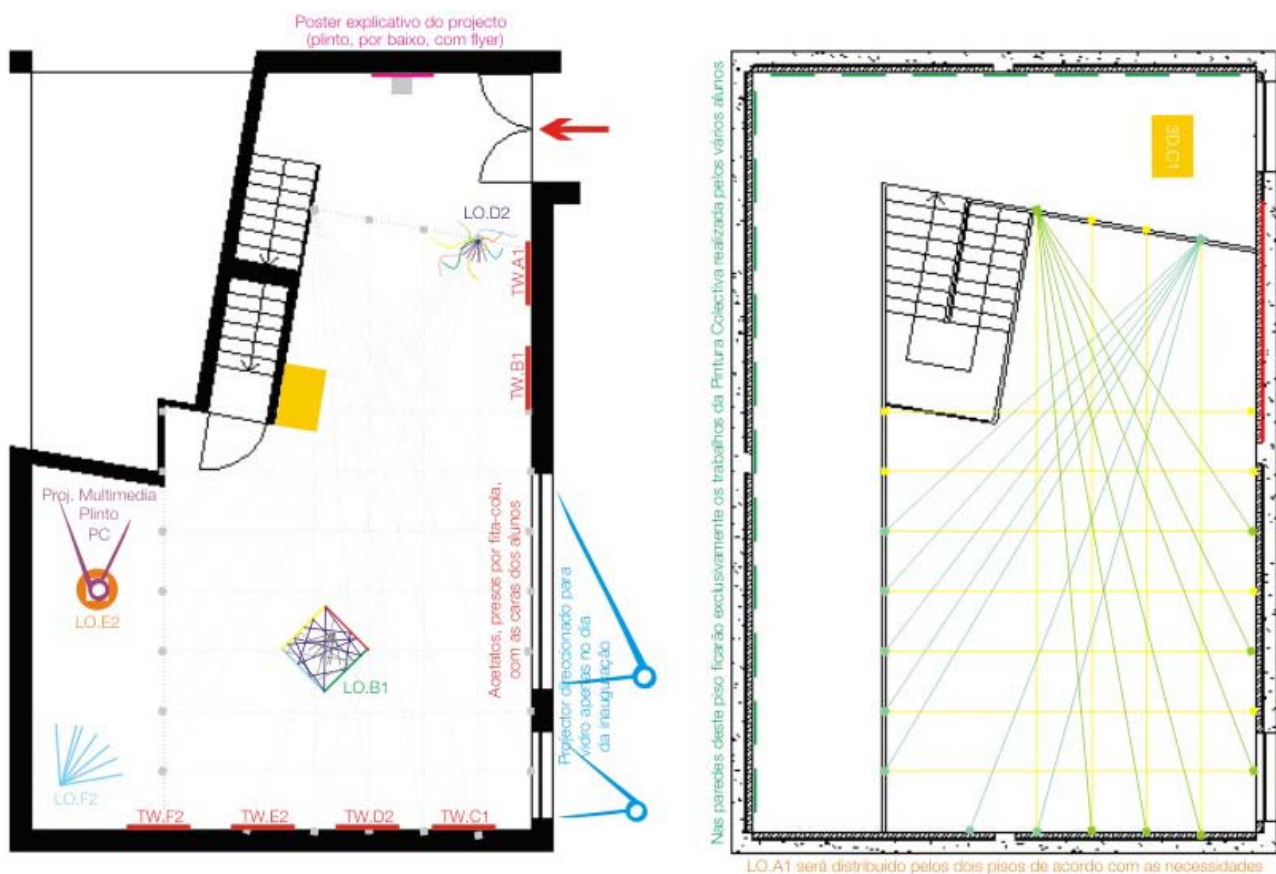


Figura 116. Distribuição dos trabalhos pelo piso 0 e 1, da sala de exposições, da BMSMF

Através desta planta pode-se ver que os trabalhos de grupo e coletivos tais como o *livro-objeto* (LO) e as telas do *workshop* (TW), no piso 0, e *Pintura Coletiva*, no piso 1, ficaram todos junto às paredes por serem os trabalhos coletivos e ou de grupos. O motivo para esta opção é que são trabalhos de maior dimensão e que precisam de espaço para serem vistos bem como simultaneamente não retirarem protagonismo aos restantes. Destes trabalhos ressalte-se um expositor, presente no piso 1, que apresenta o trabalho *Livre 3D*, da turma C1, em substituição ao livro-objeto que o educador não apresentou. A razão desta opção deveu-se ao entendimento que os alunos desta turma não deveriam ficar menos representados do que as turmas restantes.

Na teia suspensa colocaram-se todos os trabalhos individuais (ou em pares seleccionados) e, nos vidros das janelas, colocaram-se os trabalhos do *fantasma da tua cara* quase como em analogia à presença e transparência do pensamento de cada criança.



Figura 117. Visão global da exposição antes da inauguração.

VI.4.4.2. Grafismo e divulgação

Todo grafismo desenvolvido a nível pessoal contou posteriormente com a opinião dos educadores e parceiros que puderam também fazer pequenos ajustes. Do grafismo compreenderam-se os seguintes elementos: Poster, convite e *flyer* da exposição bem como um vídeo do processo que estivesse a “correr” na exposição. Todos os elementos, à exceção do vídeo, foram ainda validados pelo Gabinete de Comunicação da CMSMF.

Começando pelo convite, (apêndice 26: *Exposicao_convite*), 210x100mm, foi realizado através da fotomontagem de elementos presentes nos trabalhos de vários alunos da turma B1 e relativos ao trabalho 04 do 1º ciclo. Esta montagem ficou presente na frente do trabalho e, na parte de trás, foi colocado o texto relativo ao convite:

“O Presidente da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, Alfredo Henriques, tem o prazer de convidar V. Exa. para a inauguração da exposição A Criança e o Desenho, realizada no âmbito da tese de Doutoramento de Rui Alexandre, no dia 9 de Novembro de 2009, às 19h00, na sala de exposições da Biblioteca Municipal.”

O mesmo foi impresso e distribuído por todos intervenientes no projeto bem como seus representantes de Agrupamento, encarregados de educação e órgãos considerados institucionalmente importantes do concelho. Foram também enviadas várias *mail-lists*, com convite versão digital, para os contactos dos intervenientes. Para a restante comunidade em geral e órgãos locais de comunicação social a Gabinete de Comunicação da CMSMF tratou do resto da divulgação.



Figura 118. Convite frente e verso, 210x100mm, da exposição “A criança e do Desenho”

No que diz respeito ao *flyer* (apêndice 28: *Exposicao_flyer*) o mesmo foi desenvolvido com base na imagem do convite. Quanto ao texto presente no *flyer* foi desenvolvido para que todas as pessoas que se dirigiram

à BMSMF percebessem a razão do projeto, seus intervenientes e trabalhos presentes. No seu verso encontrava-se a seguinte explicação:

“O projecto A Criança e o Desenho foi desenvolvido e implementado por Rui Alexandre, no âmbito da sua investigação de Doutoramento, com o apoio do Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, Biblioteca Municipal e Museu do Papel Terras de Santa Maria.

Este projecto materializou-se nas Artes Plásticas, das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com a colaboração da sua coordenadora, CP, e no trabalho prático de seis turmas/escolas do Concelho - Escola EBI de Igreja, Espargo (1º ano); Escola EBI Aldeia, Sanfins (1º ano); Escola EBI Beire, São João de Ver (1º ano); Escola EBI de Lamas nº3, Santa Maria de Lamas (2º ano); Escola EBI de Caldelas, Caldas de S. Jorge (2º ano); e Escola EBI Igreja, Paços de Brandão (2º ano) - e dos respectivos educadores: CN; CP; EP; RP e TC; RP e ARL; SR, SS e NC.

Relativamente aos trabalhos expostos, apresentam-se apenas dois por ciclo (período). No 1º ciclo, Prolongar a Fantasia (4b) e O Fantasma da tua cara (10). No 2º ciclo, Prolongamento da imagem (05a/05b) e Diálogo Gráfico (07). No 3º ciclo, Desenho colectivo (05) e as telas do workshop. Regra geral, foram seleccionados alguns trabalhos de cada um destes exercícios, à excepção do ex.10 do 1º ciclo, ex.05 do 3º ciclo e telas do workshop que têm todos trabalhos presentes. A razão para esta opção deve-se, sobretudo, à presença imprescindível, maior ou menor, de todos os alunos do projecto.

Além dos trabalhos dos alunos, é ainda possível ver o exercício/installação, designado por Livro-Objecto, planeado e executado por cada um dos educadores e com a base nas suas turmas.

No entanto, o que aqui podemos ver, tem como antecedentes importantes, não só o apoio da Câmara Municipal, através dos representantes do Pelouro da Educação, Biblioteca Municipal e Museu do Papel, como também de toda a comunidade escolar (educadores titulares, directores, encarregados de educação, funcionários...), que em tudo colaboraram para que o projecto tivesse o sucesso constatado.”



Figura 119. Poster 420x420mm e flyer 210x147mm da exposição ACD.

O flyer A5 (210x147mm) foi colocado num plinto, logo ao lado direito da entrada da sala de exposições, para que fosse o primeiro elemento que os visitantes vissem e lessem para se contextualizarem. Por cima destes estava ainda um poster 420x420mm (Apêndice 27: *Exposicao_poster*) que tinha a mesma informação para o caso de dificuldades de leitura ou tivessem terminado os flyers.

Apesar de, à primeira vista, todos estes elementos gráficos parecerem ter a imagem frontal igual ela era diferente em pormenores que os diferenciavam.

Finalmente, o vídeo (Pasta em anexo: *Exposição_VÍDEOS*) foi o último dos elementos a serem produzidos para estarem presentes na inauguração. Este recebeu o contributo de vários trabalhos digitalizados pelo investigador, fotos e vídeos do investigador e educadores e seleção áudio seleccionada pelos educadores. A composição final visual ficou a cargo do investigador que compilou tudo adotando a linguagem “*das gotas de tinta*” desenvolvida desde o início do grafismo. Esta opção justifica-se pela eleição prioritária dos exercícios com

tintas na avaliação final quer dos alunos quer dos educadores. A seleção áudio baseou-se, especialmente, no imaginário dos desenhos-animados infantis. O vídeo foi projetado através da *mezzanine* para a única parede branca, existente na sala de exposições.

VI.4.4.3. Inauguração da exposição e feedback da comunidade

A cooperação verdadeira e alegre é um motor de união, mudança e evolução da sociedade. A comunicação começa sempre no interior de cada um mas só faz sentido quando é partilhada.

Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2009: s/p), numa entrevista, responde à pergunta, A arte-educação é importante na educação para a cidadania?, da seguinte forma:

“Ando meio encrencada com a palavra cidadania. (...) Prefiro usar o termo do mestre Paulo Freire, conscientização. A arte abre caminhos para a conscientização social, para a descoberta dos direitos, das obrigações de cada um. Tem um monte de gente com discursos vazios que abusa do termo cidadania. Tenho arrepios quando ouço falar em educação para a cidadania. Dependendo de quem fala, pode ser uma picaretagem.”

A exposição ACD teve a sua inauguração dia 9 de novembro de 2009 e é deste momento da exposição que melhor se pode falar. Na exposição tiveram presentes todos intervenientes dos quais se destacam todos os representantes das parcerias envolvidas, educadores e alunos. Todos os alunos presentes vibraram com o reconhecimento e orgulho que os adultos depositaram nas suas produções. O feedback, no dia, foi muito gratificante com os elogios de todos os presentes que alertaram para a necessidade de dar continuidade a projetos semelhantes.



Figura 120. Inauguração da exposição “A criança e do Desenho”.

Ressalte-se que esta foi a melhor data proposta pela BSMF, devido à sua agenda de exposições, para ser possível a permanência de quase um mês no local. Contudo, esta inauguração, sendo segunda-feira um dia da semana e de trabalho, só não teve a adesão pretendida por parte das crianças e seus pais pois para muitos era difícil estarem presentes não deixando as suas obrigações diárias. De qualquer forma da Biblioteca Municipal soube-se que nos dias seguintes, e durante todo o mês, a exposição foi sendo regularmente visitada por várias crianças e grupos acompanhados de adultos.

Mas o impacto da exposição não se ficou por aqui e várias pessoas e entidades entraram em contacto com o investigador e parcerias envolvidas dando origem a notícias, palestras, reportagens vídeo e outras (ver anexo pasta: *exposicao_dossier de imprensa*). Daqui surgiram também contactos com outros investigadores e curiosos que quiseram saber mais do projeto, criar parcerias e pontos de ligação de forma a promover a investigação e o desenvolvimento de projetos em AV.



Figura 121. Inauguração da exposição “A criança e do Desenho”. Fotos de pormenor.

VI.5 Análise geral dos “resultados” do projeto

Antes de mais, refira-se que o investigador foi, quase durante todo o projeto, uma personagem secreta que os alunos não conheciam mas faziam desenhos que viriam a integrar um trabalho que o primeiro estava a desenvolver. Segundo sugestão dos educadores, nomeadamente A1 e B1, a certa altura o investigador passou a ser designado pelo “menino do projeto”. Esta opção criou desde logo empatia com os alunos que desde início tiveram curiosidade de conhecer, concretizando-se no 3º ciclo a quando da visita a cada turma, no *workshop Pintura&Emoções* que orientou e na exposição final.

No início da investigação foram sem dúvida vários os problemas com que se deparou. Porém, optou-se por tentar explicar os que eram mais urgentes de intervenção. Assim o trabalho de campo teve como principal intuito recolher dados sobre a prática de exercícios específicos e analisa-los de acordo com as bases teóricas estudadas. A recolha e o processo de dados, apresentados no subcapítulo anterior foi um dos processos mais

importantes pois permitiu o cruzamento/triangulação de dados com a fundamentação teórica e a reflexão que esteve na origem de cada novo ciclo de ação, desta análise e das considerações finais apresentadas no próximo e último capítulo.

*“There is expectation that the meanings of situation, observation, reporting, and reading will have a certain correspondence. Joseph Maxwell (1992) has written of the need for thinking of validity separately for descriptions, interpretations, theories, generalizations, and evaluative judgments (...) Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation”*¹⁶⁴.

Paralelamente lembre-se que a interpretação dos símbolos de cada trabalho não foi objetivo desta investigação. Ching e Juroszek (2001) explicam que, para ler um desenho seria necessário entender muito bem as relações existentes entre o tema e, a forma como foi representado. A isto acrescenta-se o conhecimento do seu autor que, por melhor que se conheçam várias variantes, existe sempre uma estrutura oculta à qual dificilmente se acederá.

Neste âmbito, e esclarecidos os pontos anteriores, passou-se à análise dos ciclos tendo em conta cada um dos exercícios. Esta análise teve, sobretudo, como referência todos os elementos recolhidos, dos educadores, no subcapítulo anterior:

VI.5.1 Ciclo 1

Começando pela aula 01 - *“Um dia das minhas férias”* esta pretendeu tornar-se num momento de adestramento que libertasse a capacidade física das crianças associando-o a algo que lhes fosse familiar. Na prática e apesar por ser convencional quanto à temática/materiais já alguns dos educadores o tinham implementado. Contudo, este exercício teve já algumas sugestões para incrementar a reflexão da criança das quais se salienta também o tamanho alargado do suporte que, em alguns casos, causou incómodo inicial.

Apesar de maioritariamente os educadores no dia terem sentido muita satisfação, no balanço final de ciclo esta perceção alterou-se para uma das atividades que dizem ter tido menos satisfação. Alguns educadores dão como justificação que os alunos não aderiram muito por ser uma tarefa semelhante a outras já anteriormente realizadas. Os que afirmaram ter melhores resultados e adesão dão como razão a reflexão/diálogo inicial desenvolvido em torno do tema com os alunos (ex. B1, D2 e E2). D2 optou mesmo por iniciar um relaxamento com olhos fechados que, segundo o mesmo, permitiu um *“envolvimento positivo”*.

Daqui se retiraram um ponto negativo e dois positivos. Iniciando pelo negativo a adesão dos alunos não foi a melhor eventualmente por ser um exercício repetitivo de outros momentos e também por ter já bastantes parâmetros pré-definidos. Os positivos foram: 1º no global do projeto, um exercício inicial eventualmente repetitivo aparentemente é interessante mas na prática no final do ciclo, e depois do crescendo temático e experiencial, se viria a revelar banal; 2º a importância de um exercício simples e familiar para iniciar o adestramento físico-motor; e, sobretudo, 3º a sugestão de reflexão e diálogo tornou os alunos envolvidos.

A aula 02 - *“A Garatuja Instintiva – o prazer de riscar”* pretendeu-se dar continuidade ao adestramento motor numa tarefa mais livre, do que a anterior, e que teve como principal objetivo a exploração das competências sensoriais e emotivas que o tema (livre) e o processo permitem enquanto *“descarga interior”*.

Este exercício, e tendo em conta as observações dos educadores, tal como se esperava permitiu que os alunos aderissem muito mais o que, por consequência, aumentou logo a satisfação dos primeiros. A título de exemplo: o educador B1 exemplificou no quadro o que designou de *“a dança da mão”* enquanto os olhos estão fechados; e, o educador D2 optou por desenvolver a primeira fase da aula (abordagem aos elementos pictóricos – ponto, linha e mancha) criando uma analogia com uma história que os alunos associem no futuro. Sem dúvida que o desenvolvimento desta atividade tendo em conta o caráter lúdico e de descontração entende-se que tenha sido

¹⁶⁴ Robert Stake, *Case Studies* (in Denzin e Lincoln, 1988: 97).

também um dos motivos para o sucesso do exercício. C1 referiu “*Foi das melhores aulas(...) os alunos estavam calmos, bastante atentos e demonstravam grande animo ao realizar a actividade*”. “*Gostaram principalmente de desenhar de olhos fechados, e depois ver o resultado*”.

Curiosamente, até ao momento e tendo em conta a estranheza manifestada na aula anterior, constatou-se aqui que o papel branco ficou para segundo plano. Os alunos optaram maioritariamente pelos papéis cinza. Outros ainda optaram pelo castanho mas que na maior parte dos casos depressa se anula dado que o contraste com o material riscador é muito limitado. Também o tamanho do papel e a disponibilização de várias folhas por aluno, contrariamente ao exercício anterior, foi aqui apontado com uma vantagem que facilitou a libertação da expressão por parte dos alunos.

Deste exercício retiraram-se quase exclusivamente pontos positivos que se materializaram num maior envolvimento dos alunos, pelo aspeto libertador e lúdico, e pelos educadores que vendo-os empenhados estimularam ainda mais essa libertação. Esta realidade, associada à reflexão mencionada já na aula 01 e aos suportes e materiais, foi muito gratificante.

A aula 03 foi subdividida em dois exercícios: A e B.

Do exercício A - “*O meu autorretrato*” pretendeu-se desde logo aumentar a dificuldade iniciando a procura do *eu* no aluno e a construção de significado para o que as rodeia. Por esta razão, entendeu-se que, a partir do momento em que as crianças dominassem e, se entusiassem pelo seu próprio retrato, aumentassem a sua confiança no desenho.

A partir deste exercício, mesmo tendo em conta o *briefing* do exercício, alguns educadores como C1 e D2 mostram-se “*aventureiros*” alterando as sugestões. A “*transgressão*” de alguns dos parâmetros das planificações foi um dos pontos que se tinha promovido e que até ao momento ainda não tinha acontecido. Assim estes educadores aumentaram o tempo e mudaram os suportes/riscadores previstos. No entanto, por exemplo E2, não teve essa autonomia deixando apenas a sugestão do aumento do tempo da atividade. Na globalidade esta é a sugestão, do aumento de tempo, foi a mais apontada pelos educadores. C1 vai ainda mais além e desenvolve antes o retrato do colega, dado que vários alunos se tinham esquecido das fotografias, o que permitiu segundo este um importante momento de partilha entre pares.

Apesar das dificuldades iniciais de várias turmas, especialmente do 1º ano, as crianças desenvolveram o exercício e, no final, os resultados foram muito interessantes. Alguns educadores, como A1 e D2, dizem que esta atividade, com base na realidade, é um pouco precoce dado que as crianças vivem ainda num mundo repleto de imaginário. Um interessante resultado foi o do educador B1 que optou por inicialmente debater o rosto e propor às crianças que explorassem o seu rosto com as mãos. O mesmo educador recorreu também a dois grandes espelhos que colocou na sala para que as crianças retirassem qualquer dúvida relativa ao exercício.

Do Exercício B - “*Reinterpretação do meu autorretrato*” é de salientar o dado curioso, nesta segunda parte da aula da aula, que consistiu na alteração significativa da adesão dos alunos. As turmas do 1º ano aderiram mais do que as do 2º ano mas no global tiveram muito mais sucesso do que a primeira parte (mais objetiva). Assim esta fase com abertura para o imaginário foi um sucesso.

Este foi um dos exercícios propostos do investigador e que tinha efetivamente a função de fazer refletir e comprovar, pelos educadores, a diferença de atividades com base no mesmo tema. A simples reformulação do exercício passando a sugerir cor, opinião do educador (na escolha do artista plástico), contacto com outra linguagem pictórica e reinterpretação da criança estimulou bastante toda a motivação.

Apesar do investigador ter sugerido um autor não tão conhecido (Robert Arneson) como linguagem de autorretrato, os educadores utilizaram autores como Basquiat, Picasso, Dubuffet, Lichtenstein e outros. Um resultado não tão positivo foi o do educador E2 que deixando uma cópia do artista com os alunos condicionou o desenho dos mesmos que tentaram fazer a cópia do mesmo. No entanto, saliente-se positivamente o educador D2 que utilizando como base Dubuffet criou uma história improvisada, que envolveu as crianças, sobre um homem francês que fazia imensos retratos só com a cor da bandeira do seu país. Este educador apenas mostrou o exemplo, falaram sobre ele, e escondeu-o.

Concluindo o ponto essencial, que se pode retirar desta aula, baseou-se na transgressão quer pelo investigador quer pelo educador. Esta consistiu respetivamente pela escolha de um exercício que alguns educadores consideraram precoce e paralelamente pela alteração, por parte destes últimos e sugerido pelo investigador, de alguns parâmetros presentes no *briefing*. No entanto, é de destacar o exercício B que tem muito maior adesão, provavelmente, pela possibilidade de ampliação do imaginário, tão característico destas idades, e que se torna também um recurso do educador.

A aula 04, à semelhança da anterior, subdivide-se em exercício A e exercício B. Ambos dão continuidade ao exercício B da aula 03 apelando por isso à imaginação tendo em conta dois elementos gráficos já presentes no suporte. Para tal era sugerido aos alunos que tentassem descobrir figuras fantásticas e seus sonhos estimulando o poder criativo da criança. Para cada um dos exercícios foi atribuída uma folha castanha A3 que emoldurava outra A4 no centro e onde se apresentavam dois círculos vermelhos num canto.

No exercício A - “*Prolongar a fantasia na folha branca*” não foi dada qualquer orientação além de completarem livremente e com imaginação os elementos presentes. Nenhum dos educadores, à exceção de E2, tinham realizado um exercício semelhante. A diferença é que E2 costumava colar um fragmento a preto e branco numa folha A4. Este educador optou também por iniciar a aula levantando a discussão à turma para qual a orientação dos círculos e o que poderia significar para cada aluno. Todos cumpriram as sugestões e a adesão dos alunos bem como a satisfação dos educadores foi enorme à exceção de D2 que não cumpriu o tempo estabelecido e não teve oportunidade de levantar este suporte “especial”.

Para educadores, como A1, a surpresa foi enorme pois pensava que teriam dificuldade em perceber o exercício. Como ninguém referiu margens da folha branca ou castanha regra geral os alunos não ultrapassaram a primeira.

Saliente-se ainda a referência de F2 que, apesar de se ter apresentado à turma nesta aula devido à substituição dos anteriores educadores colocados no Concurso Nacional, teve muita satisfação dado que as crianças aderiram facilmente ao exercício. Segundo este educador o exercício, apesar de simples, é interessantíssimo na medida que libertou a criatividade e expressão de todos alunos.

Nesta segunda parte da aula, exercício B - “*Prolongar a fantasia do meu herói, ou desenho animado, por toda a folha*” a flexibilidade aumentou aconselhando os alunos a transporem a folha branca e deixando-lhes acessíveis ainda mais materiais. Além disso, tentou aproximar-se ainda mais do imaginário interior mencionando o seu próprio herói como referência para completarem o desenho.

Este exercício superou todos os anteriores e deu êxtase no empenho dos alunos que foram completamente absorvidos pelo desenho e pelos seus detalhes. Alguns alunos, e apesar do tempo limitado, quiseram mesmo repetir o exercício. Excecionalmente o educador C1, por fatores que não se conseguiram apurar, afirma que os alunos durante a aula se foram desmotivando e que não sua opinião é um exercício sem grande impacto.

O diálogo implementado, no final da atividade, permitiu a educadores como E2 perceberem qual o imaginário de fantasia da criança que se forma, de acordo com cada aluno, através de personagens como: *Winx*, o rato *Mickey*, *Quarteto Fantástico*, *Batman*, *Robin*, *Homem-aranha*, *Robin dos Bosques* e muitos outros. Alguns alunos recorrem, contudo, a *merchandising* que possuem a fim de retirarem dúvidas sobre os seus heróis.

De um forma global para os educadores estes dois exercícios-tipo podem ser desenvolvidos por diversas vezes dado que a sua materialização e tema podem incluir “*aspetos sem fim*” desde que iniciem por elementos abstratos e proporem o desenvolvimento livre da imaginação.

A aula 05 é também organizada em dois exercícios que pretenderam chamar atenção do espaço exterior à sala de aula como mais um elemento diferenciador e potenciador da dita procura pessoal. Toda a aula desenvolveu-se no recreio da escola de cada turma. Ressalte-se, primeiramente, que C1 não realizou o exercício anterior, bem como os presentes exercícios, nem explicou quais as razões para o sucedido. O investigador respeitou a sua opção e deixou ao critério deste educador pedir auxílio para algo necessário.

O exercício A - “*Desenho da natureza*” é o primeiro exercício desenvolvido no exterior da sala de aula e que conta com uma prancheta A2 como novo elemento para facilitar a representação dos alunos. Através deste

exercício pretendeu-se que os alunos procurassem os elementos da natureza com que mais se identificavam. O resultado foi muito interessante mostrando as diferenças de sensibilidade entre cada aluno.

Este exercício, com atenção para os elementos da natureza, nunca tinha sido realizado por qualquer destes educadores. O mais próximo que se tinha realizado foi a representação do edifício nos casos de B1 e F2. Neste exercício os alunos do 2º ano aderiram melhor do que os do 1º e, por isso, a satisfação dos primeiros educadores ser também maior. Os educadores do 1º ano apontam a dificuldade da representação fiel como uma dificuldade. Porém, os educadores do 2º ano ampliaram o tempo previsto para a atividade facto que, eventualmente, pode ter ajudado na maior estruturação e insistência por parte dos alunos. Saliente-se aqui o educador D2 que antes de iniciarem a observação/representação debateu com toda turma a diferença entre os elementos naturais e os construídos pelo homem. E2 que fez a sua primeira aula, substituindo o seu colega anterior, sugeriu ainda que os alunos não usassem materiais riscadores sujeitos a manutenção para não se desconcentrassem. Este educador, contrariamente por exemplo a A1, deixou a representação e posicionamento do aluno à livre escolha do mesmo. Na globalidade todos alunos gostaram, nomeadamente, de poderem representar ao ar livre.

Quanto ao exercício B - “*Desenho pré-histórico*” pode dizer-se que o mesmo aponta para as origens e para o primitivo existente em cada aluno. Pretendeu-se por isso que o contacto, com os elementos, fosse direto e sem receios de procura ou sujidades. O suporte deixou de ser o papel para ser o recreio em si mesmo. E2 ficou muito contente por se deparar, nesta primeira aula, com uma turma entregue em pleno à proposta.

Por questões de tempo da atividade anterior alguns educadores como A1 e D2 não tiveram oportunidade de desenvolver esta segunda parte. Também F2 afirma o seu descontentamento pelo recreio da escola basicamente não ter zonas verdes ou de terra onde as crianças pudessem desenvolver as suas representações. Segundo o educador, nesta escola quase tudo é asfalto.

Em conclusão esta aula foi muito fácil de realizar e tem imenso sucesso. O contacto com a natureza, apelando para os outros sentidos, e a livre movimentação corporal foram os pontos forte da aula. Contudo, detetaram-se dois pontos fracos que foram a dificuldade de representação de alguns alunos do 1º ano no exercício A e, globalmente o tempo insuficiente para a realização de dois exercícios.

A aula 06 - “*História contada: O Bernardino*” pretendeu, através da história de um leão diferente de todos outros, estimular a memória e a relação interdisciplinar entre o verbal e o não-verbal materializado pelo desenho e com base na imaginação. Este exercício apoia-se ainda em valores humanos subjacentes como parte do processo educativo. Este foi o exercício, até ao momento, que mais educadores desenvolveram e onde todos os parâmetros (duração, suportes e materiais) mais variaram. Talvez pelo tema ou, pelo contexto do exercício anterior, foi um exercício “*cheio de cor*” e onde todos os alunos se identificaram com o Bernardino.

Destaca-se o educador E2 que optou por iniciar a aula com a dramatização da peça com os alunos e posterior discussão da moral adjacente. Este educador optou ainda pela ilustração da história tipo banda desenhada sugerida pelos alunos. O resultado e o entusiasmo foi tanto que os alunos nem quiseram ir ao intervalo para desenvolver a sua *storyboard*. Paralelamente C1 também preferiu iniciar por um debate com a turma onde se tentasse debater a história. Este educador optou ainda, no final da atividade, por apresentarem todos os trabalhos individualmente que se tornou também interessante na medida que cada aluno fez a sua interpretação e representação de acordo com a perceção que tem. Refira-se também D2 que decidiu procurar outra história (Elmer) apresentando-a conjuntamente com a ilustração do livro e contando-a de forma efusiva. Tal como o Bernardino esta história transmite também valores humanos.

Em jeito de conclusão este exercício essencialmente teve apenas aspetos positivos. Iniciando pelos valores das personagens inerentes à história, nos quais os alunos se interiorizaram, até todas as materializações criadas pelos educadores, suportes/materiais e conceções dos alunos tudo foi diversificado. Neste contexto, entende-se que esta ferramenta, de ilustrar uma história contada, é muito boa para aproximar os alunos à escrita, aos valores e, particularmente, à diversidade de interpretações.

A aula 07 focalizou-se respetivamente, e através de dois exercícios, nos sentidos do olfato e da audição.

Começando pelo exercício A - “*O cheiro e o desenho*” pretendeu-se a verbalização de textos relativos a odores ou a emissão de aromas que deveriam despoletar a representação gráfica de acordo com as imagens que estão inerentes.

A adesão a este exercício não foi tanta quanto a que se esperava e por isso a satisfação dos educadores foi apenas alguma. Apesar da motivação característica dos novos exercícios este quebrou a completa entrega dos alunos pois tiveram alguma dificuldade em perceber conceitos e transpô-los para o desenho com base no cheiro. De acordo com D2 dever-se-ia ter procurado um texto mais infantilizado e aproximado da criança para ver se seria mais produtivo. Este mesmo educador propõe uma nova designação do exercício intitulada “*o cheiro das coisas e das palavras*” em que os alunos deveriam representar algo que gostem muito.

No que respeita ao exercício B - “*Desenho pela música*” o mesmo materializou-se na interiorização de ritmos musicais que suscitassem exteriorização através de elementos gráficos.

O exercício, contrariamente ao anterior, retomou a motivação dos alunos que conseguiram criar “a ponte” entre a música e o desenho melhor do que os educadores esperavam. Refira-se por exemplo o educador B1 que optou por um início de olhos fechados, tal como sugerido na proposta, utilizando os giz de cores como nova forma de expressão e contrastando agora com a folha castanha. D2 também inovou fazendo um “medley” para que não se dessem quebras nas passagens das diferentes melodias. Todos os educadores são unânimes argumentando que esta associação foi muito interessante criando descontração e conforto apesar da dinâmica gerada.

Globalmente, e apesar do ambiente gerado ter sido caricato e novo, o processo ficou um pouco aquém do esperado. A causa para esta dificuldade parece justificar-se no caráter abstrato que os dois exercícios e, nomeadamente, o primeiro, indiciam.

A aula 08 - “*Desenho direitinho*” desenrolou-se num exercício, como o nome indica, assumidamente racional e direcionado para o abstracionismo.

Das várias aplicações saliente-se B1 e, sobretudo, D2 que, contrariamente aos restantes, explicam o uso correto dos instrumentos e fazem referência a autores como Kandinsky, Mondrian e Klee. Para D2 os instrumentos de medição rigorosos são apresentados como uma ferramenta fantástica estimulando-os a preencher toda a totalidade da folha no desenvolvimento de um jogo de formas. Talvez por esse motivo a adesão foi muito heterogénea agradando bastante às turmas B1 e D2 e mediamente e pouco às restantes.

No entanto, maioritariamente, esta “avaliação” negativa, era já previsível pelo investigador. Contudo, pretendeu-se constatar que este tipo de atividades racionais, infelizmente muito recorrente por parte dos educadores titulares (ver capítulo V), é desadequado às necessidades das crianças.

Na aula 09 - “*O jogo das cartas sentimentais*” realizou-se um exercício que consistiu em lançar cartas com sentimentos expressos através de conceitos e que cada aluno deveria interpretar através do desenho. A maior parte dos educadores optou por simplificar o exercício pedindo aos alunos para retirarem apenas uma carta tentando representar esse sentimento e o seu oposto.

Globalmente, foi uma atividade com pouco sucesso pois, as crianças tiveram dificuldade em perceber os conceitos enunciados. Daí se justificar a adesão muito limitada por parte dos alunos e a insuficiente satisfação dos educadores. De acordo com o educador A1 o exercício deveria ser aplicado apenas em idades superiores. Porém, B1 sugeriu que dever-se-iam procurar sentimentos mais comuns ao quotidiano da criança.

Globalmente, este exercício parece, tal como afirma A1, ser desadequado para estas idades dado que os conceitos são muito abstratos à conceção da criança. Tal como o exercício do cheiro e da música provavelmente não foram tão estimulantes como previsto.

Por último, no ciclo 1, apresenta-se a aula 10 - “*O fantasma da tua cara*”. Fazendo choque em pleno com o exercício anterior este foi sem dúvida o exercício do 1º ciclo com mais sucesso em que todas as turmas aderiram em pleno e onde todos educadores vibraram de satisfação. C1 que não teve tempo de realizar o exercício por se atrasar, tal como F2 (quando da chegada por substituição do colega anterior que não pode realizar o exercício), fizeram questão de querer realizar o exercício durante o 2º ciclo dado o deslumbramento relatado pelo grupo. No final a opinião foi unânime quanto ao sucesso e todos os educadores reforçam este resultado dizendo mesmo que se divertiram na sua realização.

O principal objetivo deste exercício, que consistiu em descobrir o rosto do colega, foi a descoberta do outro como forma de conhecimento próprio e, sobretudo, para compreensão e aceitação das diferenças. Simultaneamente a atividade tornou-se como uma aproximação social gerada pela interação entre os alunos.

Segundo os educadores o fator de impacto do exercício residiu em todas as opções tomadas. Desde os materiais, à interação dos alunos até ao resultado tudo se tornou fascinante. Além disso as várias etapas do processo de desenvolvimento do exercício (desenho-fotocópia-pintura-troca de trabalhos-fragmentação-colagem) criou uma continuidade muito agradável mantendo-os entusiasmados por todas as novidades geradas.

Concluindo os pontos fortes, deste exercício, foram: 1º a existência de várias etapas designadas apenas num único exercício; a interação com o colega; e 3º a novidade do material e técnica.

Finalizados os exercícios do 1º ciclo resta neste ponto debater o balanço final realizado pelo grupo. Iniciando pelo nível de satisfação dos educadores, e comparando esta visão geral do ciclo com a de cada exercício, deparam-se várias diferenças de “avaliação” para algumas atividades. Esta visão subjetiva demonstra a alteração que a mesma vai tendo com a sua “formação”. Normalmente estas quando realizadas tiveram mais impacto do que no momento desta avaliação final provavelmente por terem os posteriores exercícios, com maior impacto, como termo de comparação.

Todos educadores mantiveram-se sempre motivados e participativos, à exceção de C1, que não realizou 5 exercícios e justificou, numa reunião individual no final de ciclo, que as crianças tiveram alguma desmotivação pois foi sugerido sempre o mesmo tipo de material. Talvez por este motivo optou por realizar outros exercícios em substituição. Ora esta informação contraria todos argumentos positivos das restantes turmas. Paralelamente C1 argumentou ainda que a educadora titular de turma lhe pediu para fazer outros trabalhos e que não saberia do regime de exclusividade do projeto, dado que é contrariado, após o contacto da coordenadora das AEC que confirmou o ofício/circular enviado quer para os agrupamentos quer para as respetivas escolas e, por isso, todos estavam informados. Esta foi por isso a única dificuldade real na implementação das atividades.

Das 14 atividades, contando com as alíneas a) e b) descritas, os educadores nesta visão geral subvalorizaram os seguintes exercícios: 01 - “Um dia das minha férias”; 03a - “O meu autorretrato”; 07a - “O cheiro e o desenho”, 08 - “Desenho direitinho”; e, 09 - “O jogo das cartas sentimentais”. Paralelamente os mesmos deram principal importância aos seguintes cinco exercícios: 02 - “A Garatuja Instintiva – O Prazer de Riscar”; 03b - “Reinterpretação do meu autorretrato”; 05b - “Desenho pré-histórico”; 06 - “História contada: O Bernardino”; e, finalmente, com o maior impacto o 10 - “O fantasma da tua cara”.

Ora se fizermos um paralelismo com o capítulo anterior, nas conclusões retiradas do questionário aos educadores titulares do 1º ciclo, de pressa se constata que são completamente díspares do que os mesmos defendem. Todas estas atividades privilegiadas por este grupo de educadores das AEC recusam os conceitos de repetição, rigor e conformismo defendendo a liberdade de expressão/pensamento, a utilização de novos suportes/materiais/métodos, valores humanos inerentes, contacto com a natureza e, contacto entre alunos como meios de procura da sua linguagem plástica. Neste sentido, entende-se também destes educadores, comparando a avalanche “avaliações” satisfatórias positivas em contraponto com as escassas pouco satisfatórias em alguns exercícios, que é possível desenvolver atividades motivadoras em ExP. Contrariamente ao que, na maioria dos casos, os educadores titulares do 1º ciclo defendiam é possível cativar estes alunos mantendo-os interessados nestas atividades. Esta foi desde já a conclusão retirada e que respondia à preocupação central deste projeto. Todavia, o trabalho continuou para o 2º e 3º ciclo.

Tabela 196. Ciclo 1 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.

PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS
- Repetição de exercícios e/ou temas;	- Exercícios iniciais, mais familiares, e que permitam o adestramento físico-motor;
- Predefinição de vários parâmetros no briefing;	- Novos suportes e materiais;
- O papel castanho, à exceção das tintas, tem efeito inibidor;	- Apelo a histórias, imaginários e jogos;
- Realização de dois exercícios por aula;	- Recurso a heróis conhecidos e populares;
- Recurso aos sentidos do cheiro e audição (muito	- Contacto com o exterior (recreio e natureza);

abstrato);	- Relação verbal (histórias) vs não-verbal;
- Recurso a desenhos com base em conceitos;	- Interação com os colegas;
- Desenhos rigorosos e abstratos.	- Diálogos iniciais e, reflexões finais;

VI.5.2 Ciclo 2

O 2º ciclo recorreu a várias sugestões dos educadores realizadas no final do 1º ciclo bem como às conclusões retiradas no quadro anterior. Assim, e tendo como referência os pontos sintetizados, recorreu a atividades tais como: temas livres, recolha e análise de obras, completar imagens, desenho de observação e/ou natureza-morta, desenho de cordas, diálogos gráficos, introdução de recorte/colagem, estudo de texturas e utilização de tintas. Contudo, de fora, por falta de tempo e condições climatéricas, deixou-se a introdução de tintas. De fora, por motivos claros já fundamentados nos capítulos anteriores, ficou também a sugestão do educador F2 que sugeriu exercícios relacionados com as épocas festivas mais conhecidas já que “*os educadores titulares de turma gostam que os alunos façam sempre algo de «bonito» para a época, acho que assim conciliam-se*”. Assim, e dado a chegada tardia do educador ao projeto, não o permitindo acompanhar os debates iniciais reuniu-se com o mesmo demonstrando o erro que se comete ao tornar repetitivas estas atividades. No entanto, utilizou-se esta referência para desenvolver um exercício diferente (02 “Tradições contadas: Festa das Fogaceiras”), dos já convencionados, e que englobasse valores e objetivos importantes ao projeto tendo em conta uma data histórica e festiva.

Antes de mais, e com base nas conclusões do 1º ciclo, optou-se neste ciclo por realizar apenas um exercício por aula (à exceção da aula 05) para que as crianças tivessem tempo para concluir pausadamente os seus trabalhos e desenvolverem a tão elogiada reflexão final. Também no que diz respeito aos materiais e duração das atividades passou a deixar-se ao critério dos educadores para desenvolvessem mais autonomia e diferenças entre si.

A aula 01 - “*Liberdade total*” pretendeu, tendo como ponto positivo este tipo de exercícios no ciclo anterior, “libertar” a mão da criança após umas férias escolares e intervalo no projeto. Para tal sugeriu-se ao educador que tentasse disponibilizar o máximo de suportes e materiais possíveis. B1 foi um dos educadores que aderiu à sugestão e os alunos ficaram muito contentes de poderem escolher os seus suportes e riscadores. O objetivo foi que se voltasse a sentir à vontade e retomasse o projeto com intensidade.

Dada a liberdade permitida, a todo processo, o exercício caracterizou-se por materializações muito diversificadas de acordo com os educadores, turmas e alunos. A satisfação dos educadores foi oscilante entre alguma e bastante satisfação também respetivamente à adesão dos alunos. Alguns educadores, tais como A1 e D2, dão como possível motivo já terem realizado este tipo de exercício anteriormente. Porém, A1 menciona que os alunos associaram automaticamente a “riscalhada” (eventual paralelismo com o 2º exercício do 1º ciclo) e gostaram imenso da libertação que o exercício lhes permitiu. Ao contrário dos colegas B1 e F2 optaram por iniciar a aula através de um diálogo com os alunos sobre o Natal. Este educador viu a maior deles a desenvolverem esta temática nas suas representações (eventual paralelismo com o 1º exercício do 1º ciclo).

Globalmente, esta opção teve diferentes reações por parte dos educadores. Por um lado alguns educadores consideraram-na negativa pela repetição mas, por outro lado, outros já a viram como uma oportunidade para criar autonomia dado que o investigador deixou agora grande parte dos parâmetros na planificação da atividade. Todavia, o grande objetivo do exercício era efetivamente “soltar a mão”.

Na aula 02 - “*Tradições contadas: Festa das Fogaceiras*” inicia-se um estímulo à comunidade e cultura local utilizando como exemplo uma das mais conceituadas tradições de SMF que é a Festa das Fogaceiras (feriado no concelho). Trata-se de uma tradição, composta por uma procissão histórica e de caráter religioso, com mais de 500 anos e que representa o concelho. Como tal o motivo desta tradição foi explicado após os educadores contarem toda a história às crianças para só depois iniciarem a sua representação. Curiosamente para educadores como A1, que não são de SMF, foi curioso a forma como as crianças depressa lhe contaram pormenores da festa e rapidamente iniciaram as suas representações. No caso de E2 foi ainda mais simples dado que alguns alunos tinham inclusive participado na procissão.

No entanto, as materializações foram muito diversificadas. B1, por exemplo teve de explicar, o que era a peste associando a falta de higiene pulgas, piolhos e ratos e por isso algumas das representações acederam a estas ideias mentais. Assim na reflexão final desta turma os alunos associaram a tradição às seguintes palavras bandeiras, padeiras, fogaceira, castelo, meninas, andor, ratos, Santo, pulgas e piolhos. C1 apoiou-se num formato cortado em puzzle onde em cada peça cada aluno desenhou o que entendeu. D2 optou por simplificar a história pois considerou-a muito longa e sugeriu a sua simplificação em atividades semelhantes nesta faixa etária. O grau de satisfação dos educadores foi médio correspondendo à mesma adesão pelos alunos. Todavia, os educadores consideram os resultados muito interessantes.

O ponto forte deste exercício foi sem dúvida o recurso à comunidade local e sua cultura.

Através da aula 03 - “*A natureza morta-ou-viva*”, muito sugerida pelos educadores, tentou desenvolver-se a capacidade de observação, interpretação e reflexão sobre o que se encontra à vista e o modo como se representa. Ambos são diferentes e é essa análise que se pretendia que os educadores fomentassem. Na prática aos alunos foi pedido que representassem o mais fiel e livremente possível uma organização de elementos estabelecida pelo próprio educador.

Contrariamente aos dois exercícios anteriores, e mantendo a opção do investigador em deixar quase todos recursos ao critério do educador, neste exercício o modo de ação normalizou-se provavelmente devido ao caráter racional da atividade. Mesmo não combinando nada entre educadores as opções tomadas no que diz respeito a duração, suportes e materiais foram muito semelhantes. Porém, este facto, mal se nota nas representações dado que as composições eram diferentes. Saliente-se o educador B1 que estimulou o uso de guache o que se tornou um problema de legibilidade na medida que a composição tinha muitas cores. Por isso improvisou também sugerindo aos alunos que contornassem a marcador escuro. Uma estratégia, também muito interessante foi a de D2 que optou por pedir aos alunos o nome com que queriam designar cada um dos objetos/personagens. Esta tática fez com que os primeiros se identificassem melhor com os segundos.

Já no que diz respeito a resultados, adesão dos alunos e satisfação dos educadores, os educadores do 2º ano tiveram mais sucesso. Para educadores como A1, dado que o exercício induz fidelidade à realidade, foi o exercício menos motivador até ao momento.

Globalmente, este exercício criou diversos problemas de organização espacial aos alunos pois foi difícil, depois de debaterem as formas dos vários objetos, entenderem que as formas escondidas não se representariam. Assim, entendeu-se que é uma atividade não aconselhável a estas idades.

Da aula 04 - “*Prolongamento e reinterpretação pictórica*” tentou fazer-se “a ponte” para a próxima aula introduzindo o conceito de obra de artista. Neste contexto, foi pedido que se interpretasse um fragmento (aproximadamente metade) de imagem, pertencente a um artista escolhido educador, explicando o seu contexto. Em paralelo pretendeu também dar conta de uma consciência *gestaltista* das formas. Na prática o exercício consistiu em dividir uma imagem em duas partes em que uma delas fosse usada (colada e completada graficamente) neste exercício e a que sobra no exercício seguinte. Ressalve-se, que, neste primeiro exercício, era dada máxima liberdade de execução e, no próximo, já com algumas condicionantes.

À exceção das turmas B1 e C1 a adesão dos alunos e satisfação dos educadores foi muita. Na sua maioria os educadores escolheram o autorretrato de Picasso. Contudo, B1, na aula anterior, propôs entre quatro autorretratos que os alunos votassem a que mais gostavam. Ainda segundo esta educadora a visualização de todo retrato anteriormente pode ter condicionado a dificuldade que os alunos tiveram em iniciar a atividade.

Globalmente, este exercício, tendo como referência o sucesso também do exercício 04 do ciclo anterior, apoiou-se na imaginação da criança para completar e idealizar o que faltaria a uma imagem. Além desta mais-valia curiosamente todos educadores escolheram, como imagem, um rosto de alguém indo de encontro também com o que se referiu várias vezes sobre o domínio do desenho do corpo criando autonomia na expressão da criança.

Na sequência da aula anterior a aula 05 desenvolve-se em dois exercícios.

No Exercício A - “*Prolongamento em colagem*”, tal como o próximo, propõe-se estimular o experimentalismo muito propício a esta idade e que facilita a procura individual de linguagem plástica. Tal como, no exercício anterior se explicou, esta atividade utilizou a parte que sobrou da imagem desse exercício. Porém, neste exercício

propôs-se o recurso a recortes e colagens o que entusiasmou imenso os alunos e tornou a adesão em pleno por parte dos alunos. A maior parte dos educadores, à exceção de B1 e D2 nunca tinha realizado tal tarefa. No entanto, B1 sugeriu que, após a atividade, o aluno devesse contar uma história com base na sua produção e D2 que se as imagens tivessem sido recortadas anteriormente provavelmente o sucesso seria ainda superior dado que não teriam perdido tanto tempo a procurar revistas e jornais. Note-se que estes educadores, por já terem realizado uma tarefa semelhante, não tiveram imensa satisfação como os restantes. Esses restantes, como E2 que incluiu também tecidos, fios e lã, classificou inclusive o processo e os resultados de “magníficos”.

A diversidade de opções, designadamente, pelo experimentalismo de suportes e materiais, foi o elemento-chave positivo. Porém, para este aspeto positivo contribuiu a continuidade do exercício, já confirmada nas conclusões do ciclo passado, e que aqui se cruzou com o exercício anterior.

No que respeita ao Exercício B - “*Colagem louca*” também na sequência do anterior, quanto a objetivos e materiais, este foi ainda mais libertador e personalizado pois tentou ir de encontro com uma história que só o aluno sabe (a sua história “*asneirenta*” contada).

A adesão dos alunos e satisfação dos educadores ficou aquém do esperado. Através dos relatos de A1, D2 (recém-chegado e substituto do colega colocado pelo Concurso Nacional) e F2 constatou-se que, por um lado, a repetição do conceito e, por outro, a existência de dois exercícios que condicionaram o tempo, tornaram-se dois fatores negativos ao melhor impacto do exercício.

Conclui-se portanto que o risco das colagens de forma repetitiva torna-se “maçador” e num aspeto negativo. Todavia, considera-se que o exercício anterior é a única forma onde a colagem fará sentido dando continuidade a uma atividade através de materiais diversificados.

A aula 06 - “*O objeto palpável*”, como o nome indica, consistiu em desenhar um objeto escondido que só poderia ser percebido pelo tato sem recorrer à visão e objetivou, nomeadamente, explorar e desenvolver o hemisfério direito do cérebro. Conforme foi possível desenvolver, a quando da *razão-emoção* no capítulo III, este é uma ferramenta imprescindível e que raramente é acedida.

Nenhum dos educadores tinha feito exercício semelhante. A adesão dos alunos e satisfação dos alunos foi bastante à exceção de C1 que pareceu continuar desmotivado e desorganizado. O educador retomou o projeto, desenvolvendo os exercícios, mas continuou a quebrar algumas das regras inicialmente estabelecidas como neste exercício que usou materiais convencionados e sem o carimbo de identificação. Talvez por isso tenha sido o único educador a não ter bastante adesão dos alunos.

O início do exercício foi um pouco complexo pois os alunos tinham tendência a querer ver ou falar do objeto mas que entretanto, em pouco tempo, se adaptaram e os próprios colegas alertavam se algum fosse tentar ver. Educadores como A1 e B1 afirmaram que os alunos gostaram particularmente do exercício pois tornou-se num jogo não só por tirarem algo de um saco, sem verem, mas também por poderem desenhar objetivamente algo mas sem o ver. E2 e F2 optaram mesmo por envolver todos os objetos em pequeninos, finos e maleáveis sacos pretos para assim não permitir que se faça qualquer “batota”. Estes educadores, antes pouco do final da aula, pediram aos alunos para não desenhar mais e se quisessem poderiam decorá-los.

A grande vantagem de exercício foi tornar sentidos, como o tato, cúmplices do olhar diferenciando não só ao desenho como permitindo um equilíbrio entre sentidos e lutando contra a virtualidade que se torna cada vez mais poderosa. Nesse sentido percebe-se que o aspeto sensorial e psicomotor é extremamente necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança e, por conseguinte, do adulto. Também através deste exercício e, tendo como referência o incumprimento das regras básicas do exercício por C1, se entende que os materiais e métodos convencionados não são adequados a estas idades.

Na aula 07 - “*Diálogo gráfico*” o principal objetivo consistiu na aproximação e contacto social permitindo ao aluno, através de uma interação gráfica, ir-se integrando na sociedade e simultaneamente respeitando as diferenças do outro. Este foi mais um dos exercícios que adotou a boa experiência do ciclo anterior, principalmente do exercício 10, promovendo a interação entre alunos. Simultaneamente, como mencionaram os educadores, foi também um divertido exercício pela troca de trabalhos que estimulou bastante a criatividade.

Este exercício, à semelhança do anterior, nunca tinha sido desenvolvido pelos educadores. No entanto, sem referência do investigador e mesmo sem combinarem entre eles, quase todos seguiram a mesma estratégia no que

respeita a suportes, materiais e organização da aula. A adesão dos alunos e satisfação dos educadores, apesar de boa, não foi tão alta como se previa mas mesmo assim foi muita. Regra geral os alunos manifestaram, sobretudo, dificuldade em acertarem as cores e o tema com que cada iria iniciar mas depois tudo correu bem à exceção de C1 e D2. C1 argumenta que talvez pela falta de tema pré-definido os alunos foram pouco criativo e com materializações “tipo Pré”. D2 que, durante todo o processo, não permitiu que os alunos comentassem o que tinham realizado para assim não condicionarem a imaginação do próximo parece ter sido o educador menos satisfeito. Contudo, este educador repetiu o exercício, passadas três semanas e, recorrendo a conceitos surpresa, o resultado foi ainda pior.

Finalmente, como aspeto positivo, apresenta-se sem dúvida a interação dos pares e pela partilha gerada. Como aspeto negativo destaca-se o educador D2 que provavelmente por não permitir comentários, durante o processo, sentiu uma menor adesão das crianças.

Como último exercício a aula 08 - “*O jogo das cordas/dobras*” envolveu os alunos mesmo antes da aula pois foi-lhes pedido que deveriam trazer para a mesma cordas, fios e fitas que gostassem fossem encontrando desde a última aula. A aula pretendeu também quebrar regras deixando os alunos dobrar ou amarrar as folhas logo no início do trabalho. A razão para tal opção foi para que os alunos não vissem limites ou constrangimentos ao seu experimentalismo. B1, que aproveitou a aula para introduzir o pastel seco, diz que o resultado foi efetivamente este tendo os alunos satisfação em “estragar” a folha e espontaneamente salientarem o exercício. Tal como nos anteriores também este exercício foi novo para os educadores. Inversamente, aos anteriores, aqui os tempos, materiais e técnicas, voltaram a divergir bastante permitindo o aumento de adesão, dos alunos, e também consequente satisfação dos educadores, à exceção de C1 que não o realizou. A1 considerou mesmo espantoso como aderiram sem levantar problemas ou questões e no final pediram inclusive para repetirem o exercício. Saliente-se, porém, D2 que optou já pela utilização de tintas e que os alunos também gostaram imenso utilizando inclusivamente as mãos para se exprimirem. Também F2 salientou este exercício como o que mais entendia ter sido motivador, até ao momento e observado por ele.

Este exercício só teve aspetos positivos manifestados pelo experimentalismo, e transgressão das regras, como foi o caso de poderem amarrar, dobrar e decalcar o papel num local como a sala de aula.

Destaca-se ainda o *Livro-objeto*, como atividade paralela que se iniciou neste 2º ciclo mas que só viria a ser desenvolvida e finalizada no 3º ciclo. A mesma, tendo por premissa a relação palavra e imagem na construção da identidade, sugeria que cada um dos educadores selecionados apresentasse a sua proposta sobre o tema em que a conceção tivesse de alguma forma a participação da respetiva turma. A ideia surge assim no contexto de envolver as turmas mas também como forma de motivar o educador num projeto idealizado por si e que foi de encontro com a sugestão da parceria BMSMF.

A adesão dos educadores foi imediata e começaram desde logo a desenvolver a proposta para apresentarem à BMSMF e ao investigador no início do 3º ciclo. Os resultados foram também muito interessantes pela forma como os educadores abordaram as suas intervenções de formas completamente diversificadas. Daqui se pode retirar como pontos positivos a natural sugestão de uma parceria bem como a intervenção direta dos educadores numa abordagem ao *educador-artista*, abordado no início deste capítulo.

Por último, e em jeito de conclusão de ciclo, apresenta-se o *balanço final* de todo trabalho. À semelhança do ciclo anterior inicia-se pelo nível de satisfação dos educadores, e uma vez mais ao comparar a visão geral do ciclo com a de cada exercício, deparam-se diferenças de “avaliação”. Contudo, neste ciclo, e à exceção do exercício 05b “Colagem louca”, a avaliação da satisfação das atividades subiu para todas elas. Curiosamente este exercício corresponde à única aula em que se realizaram dois momentos para dois exercícios. Assim, e recorrendo à experiência do 1º ciclo, comprova-se que os alunos efetivamente só gostam de realizar um exercício por aula. De notar, uma vez mais, C1 continua a não implementar alguns exercícios e que, neste ciclo, corresponderam a quatro. No entanto, o investigador, optou por não voltar a questionar a opção do educador. Por sua vez, e paradoxalmente nas conclusões, C1 aponta este ciclo como “*deveras interessante*”. Quanto a A1, e apesar de não ter sido apresentado o balanço final, o educador afirma tê-la feita mas que a perdeu.

Das 9 atividades, devido às alíneas a) e b) da aula 5, os educadores globalmente desvalorizaram os exercícios: 05b “Colagem louca”; e, 07 “Diálogo gráfico”. Contudo, a avaliação deste último exercício, é

completamente contrária à avaliação, feita na aula, que lhe atribuí mais satisfação. Por outro lado valorizam: 05a “Prolongamento e reinterpretação pictórica”; 08 “O jogo das cordas/dobras”; e, nomeadamente, 06 “O objeto palpável”. Com estes resultados volta a constatar-se, à semelhança do 1º ciclo de trabalho, a diferença que existe com as opções dos educadores titulares do 1º ciclo escolar (ver conclusões do capítulo V). Os exercícios privilegiados, pelo grupo das AEC, são tudo menos os convencionados pelos titulares referidos no capítulo V. Estes exercícios vão de encontro com o sensorial, o emocional e o subjetivo e demonstraram, uma vez, mais que a avaliação do “Muito” domina diante todas as outras. Através desta escolha entende-se que a visão profissional, métodos e materiais podem alterar em pleno a percepção que cada um, seja educador ou aluno, tem da ExP.

Os educadores, como B1 e D2 nos comentários finais, fizeram questão de assinalar que estes exercícios foram sem dúvida muito mais atentos às necessidades das crianças que os do 1º ciclo de trabalho e essencialmente só tiveram aspetos positivos. Os mesmos consideram que a metodologia de avaliação, por aula e por ciclo (ver IA, capítulo IV, sobre a estrutura cíclica do trabalho de campo), foi essencial para fazer os devidos ajustes deste ciclo.

Das propostas para o *workshop Pintura&Emoções*, a realizar na BMSMF, saliente-se as sugestões de: B1 e F2 em definir um tema associado ao concelho de SMF; e, de E2 em ter atividades rotativas, em paralelo, enquanto alguns alunos estão nas telas.

Por último, as sugestões para o 3º ciclo, superaram de longe a imaginação que os educadores tiveram nos ciclos anteriores e, foram imensas. Como se pôde constatar o investigador, uma vez mais e tentando não marginalizar nenhum educador, tentou fazer fusão de atividades de acordo também com os parâmetros por ele estabelecidos.

Tabela 197. Ciclo 2 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.

PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Repetição de métodos e técnicas; - Representação fiel da realidade; - Dois exercícios separados por aula; - Materiais e técnicas convencionados (ex. C1 no exercício 06); - Impossibilidade de comentar o trabalho durante o processo; - Não participação do educador (C1) em todo projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de autonomia dos educadores; - Recurso à cultura local; - Prolongamento da imaginação; - Representação do corpo humano; - Experimentalismo, “transgressão” de regras e uso de novos materiais; - Desenho como um jogo; - Desenvolvimento do sentido do tato; - Propostas das parcerias; - Envolvimento e intervenção direta dos educadores;

VI.5.3 Ciclo 3

Este ciclo foi desenvolvido com base nas conclusões retiradas dos ciclos anteriores e com o objetivo de máximo experimentalismo numa lógica, já mencionada, de crescendo envolvimento. Deste modo, o ciclo desenvolveu-se sempre apenas com um exercício/atividade por aula e adotando novos materiais e técnicas ainda mais desconhecidas para crianças desta idade. Porém, antes da implementação dos exercícios, recorreu-se à recolha das autorizações assinadas pelos encarregados de educação, para saída da escola em virtude da realização do *workshop Pintura&Emoções*.

A aula 01 - “*A minha mão inversa*”, recorrendo ao sucesso do exercício 06 do ciclo anterior, pretendeu também recorrer ao estímulo do hemisfério direito do cérebro. Assim desenvolveu-se um exercício onde o educador pedia aos alunos para desenharem a sua mão que habitualmente se encontra a desenhar. Ou seja, para destros, era pedido que desenhassem a mão direita através da expressão da esquerda que habitualmente não desenha. No entanto, este exercício não obteve grande adesão dos alunos e por isso a satisfação dos educadores foi apenas “alguma”. E2 afirma que os alunos tiveram imensa dificuldade na realização do exercício e que ele próprio se tinha revisto como aluno neste caso específico.

Contudo, educadores, como A1, explicam que apesar das dificuldades os resultados foram surpreendentes pela positiva. Além disso este educador refere que alguns alunos tiveram tendência para no final acrescentarem elementos tais como unhas pintadas. F2 diz que os resultados foram muito bons e que os próprios alunos constataram que curiosamente com a mão inversa, à que habitualmente utilizam, os resultados são mais interessantes e expressivos. D2 optou por algo curioso, na repetição do exercício, que foi pedir para que os alunos desenhassem a esferográfica, em vez de lápis, para assim distinguirem os desenhos. Esta opção permitiu ainda que os alunos não tivessem tendência para apagarem este desenho dado que era a esferográfica.

Globalmente, entende-se que ter imposto suportes e materiais não deve ter sido uma boa hipótese dada a experiência dos 1º e 2º ciclos que, indicam a liberdade destes parâmetros como fatores determinantes. Além disso, talvez tenha sido também fator negativo a demasiada exigência para este primeiro trabalho de ciclo onde, normalmente, se iniciou por um trabalho de adestramento motor e, de baixa reflexão cognitiva.

O exercício da aula 02 - "Da palavra, à memória e ao desenho", desde a sua conceção que pretendeu o estímulo do pensamento lateral trabalhando num conflito entre luz e sombras. Assim o exercício inicia-se por uma libertação de expressão que propôs aos alunos preencherem as folhas por completo para, só depois, refletirem numa memória que os tenham marcado e representarem com borracha. Ou seja, iluminando a escuridão e, fazendo aparecer os acontecimentos da memória.

À exceção de B1 nenhum educador tinha realizado um exercício semelhante. A duração do exercício, que tinha ficado ao critério do educador, foi diversificada e adesão dos alunos, bem como a satisfação dos educadores, foi globalmente bastante. Curioso de salientar A1 que diz que um dos seis alunos optou por realizar o mesmo tema que fez no *workshop Pintura&Emoções*, realizado na semana anterior. O exercício, à exceção de F2, foi um sucesso pelo dinamismo e novidade do método de desenho que as crianças vibraram.

À semelhança do exercício 08 do ciclo anterior também este foi um sucesso pelo fator "transgressão" às convencionadas metodologias de desenho.

Da aula 03 - "Desenho de cabeça para baixo" refira-se que o exercício pretendeu estimular a desconstrução da simbologia das formas como ferramenta de acesso à *modalidade D* do cérebro (ver capítulo III, *razão-emoção*). Através da inversão de uma imagem era proposto que os alunos a representassem abstraindo-se assim do seu significado.

Apesar de nenhum dos educadores ter anteriormente desenvolvido este exercício as opções entre o grupo foram semelhantes e a sua satisfação, na maioria, foi bastante. Todavia, alguns educadores apesar dos resultados surpresa dos alunos, referem que o início se deu com alguma dificuldade mas que, com o reforço positivo dos primeiros, rapidamente se motivou os segundos. C1 acrescenta inclusive que os alunos gostaram da "estranheza" do exercício. Refira-se ainda caso do educador E2 que optou, erradamente segundo a sua opinião, por tentar uniformizar "impondo" o exemplo 1 para os alunos tentassem reproduzir. Todavia, o educador optou por realizar o exercício após uma semana mas, agora com o exemplo 4, escolhido pelos alunos, e o resultado foi de longe melhor.

Daqui se entende, por um lado, que os educadores não devem impor os seus gostos aos alunos (ex. E2) e, por outro lado, que a aparente "estranheza" pode na maior parte dos casos ser um fator positivo ao aluno.

Na aula 04 - "Mistelas, padrões e borrões" desenvolveu-se o exercício onde mais se pretendeu o desenvolvimento da sensibilidade do aluno para a experimentação de tintas recorrendo a diversos métodos e materiais. Este foi apenas o mote do trabalho para o qual quase tudo, apesar das diversas sugestões, ficou ao critério do educador e aluno, de acordo com as condições do local e seus conhecimentos. Talvez por isso a variação dos resultados foi imensa não só nos temas representados como na duração, suportes e materiais.

O resultado foi intenso para todos alunos que aderiram em massa plena e igualmente nos educadores que manifestaram, por unanimidade, a máxima satisfação com este exercício das tintas. A1 usou plasticina para fazer carimbos que cada aluno modelou a seu gosto. B1 dividiu a aula em três partes (carimbos através de alimentos, monotípias e decalques). C1 fez decalques de folhas de árvores. D2 diz que todos alunos gostaram da ideia de "*errar, corrigir, procurar formas, carimbar e colorir*". E2 recorreu aos carimbos, decalques, simetrias e raspagem de tinta de guache negro que muito entusiasmou os alunos. Terminando, F2 recorreu à monotípia e às simetrias mas através da divisão da turma pelas duas técnicas.

De destacar, como ponto positivo, a diversidade de sugestões propostas aos educadores e que lhes permitiu também proporcioná-las aos alunos. Esta diversidade originou o máximo de experimentalismo vivido pelo projeto até ao momento.

Para a aula 05 - “*Pintura coletiva*”, tendo como continuidade a aula anterior no que respeita à livre utilização de tintas, objetivou-se sobre suportes de grande formato desenvolver as componentes sociais de cada criança. Deste modo, promoveu-se a interação de grupo tendo como referência a importância que estas competências têm na integração/inserção na sociedade. Assim foram feitos grupos de trabalho, explicados exemplos de artistas (ex. Pollock, Kandinsky) que trabalhavam em grandes formatos e dada liberdade para que, em grupo, fosse desenvolvido um trabalho ao qual deveriam dar um título.

Este exercício, mesmo não tendo atingido a avaliação do exercício anterior, demonstrou uma bastante adesão e, por conseguinte, uma satisfação quase equivalente. À exceção de B1 nenhum dos educadores tinha realizado algo semelhante. Destaque-se D2 e E2 que por iniciativa própria decidiram realizar o exercício no exterior da sala de aula o que permitiu o máximo de empenho e diversão pelas crianças. B1 também teve o cuidado de pedir aos alunos que tentassem “*vestir a pele*” do artista e depois, fechando os olhos, pensando em coisas alegres que gostassem de representar. Por último, saliente-se A1 que se queixou da sujidade que esta atividade fez em torno da zona de trabalho e, de C1 que não gosta de trabalho de grupo pois considera-os “*desculpa para brincarem*”.

Desta aula, conclui-se que o trabalho de grupo é, tal como o de pares observados nos ciclos anteriores, muito positivo e importante pelas capacidades sociais que promove., Finalmente, e tendo como referência o *desenho como jogo* no capítulo III, entende-se o estereótipo da sociedade para a sujidade das tintas (ex. A1) e da brincadeira inerente (ex.C1) como pontos negativos.

Na última aula oficial, 06 - “*Livre 3D*”, entendeu-se que a escultura e a modelação seriam também uma materialização do desenho. O objetivo, deste último exercício, foi especialmente incentivar para que cada educador propusesse também uma atividade em três dimensões que representasse a ExP. Neste contexto, todas as opções (suportes, materiais, técnicas, duração da atividade, etc.), e inclusive a planificação da aula, ficou ao critério do educador.

A concretização desta proposta manifestou-se numa enorme diversidade de resultados dos cinco educadores que aplicaram a proposta. F2 alegou não ter tido tempo para a realizar pois tinha de terminar a proposta para o livro-objeto (ver propostas no final do ciclo anterior). Dos mesmos destacam-se os materiais que foram todos diferentes: A1- cartão, feltros e desperdícios; B1 – cartolina e plasticina; C1 – barro, acrílicos, autocolantes e pacotes de leite; D2 – balões, colheres de pau e lã; E2 – barro. De todos educadores destaque-se este último que optou por realizar o exercício no espaço do recreio.

A adesão dos alunos, e conseqüente satisfação dos educadores, foi plena. Apesar do início ter sido um pouco atribulado, para iniciarem a construção volumétrica, depressa entenderam e se entusiasmaram. De todos os educadores duas referências se destacam. B1, que sugeriu inicialmente a construção corta-cola de elementos, pediu para que no final explicassem o seu objeto ao que muitos deram-lhes mesmo um nome espontaneamente. O mesmo educador, num segundo momento e coletivamente, pediu para que desenvolvessem um monstro em plasticina ao que designaram de “*o pensador*”. Já D2 aplicou uma atividade com balões mas que, segundo o mesmo, deveria ter sido filmado para que se entendesse.

Concluindo, o exercício, evidenciem-se como mais-valias do exercício a modelação de objetos em três-dimensões como uma forma de desenho e ao critério das condições geradas pelos educadores.

O *workshop Pintura&Emoções*, como o nome indica, destinou-se a trabalhar a pintura num ambiente cheio de emoções e é a última atividade descrita. Contudo, o mesmo realizou-se, na maior parte das turmas, entre a aula 01 e 02 deste ciclo 3.

Nesta atividade, o investigador, como orientador tentou explorar, sobretudo, a experimentação através da interação entre alunos, educadores e restantes presentes. Este processo tornou-se muito fluído e gratificante pela motivação das crianças que, desde o primeiro momento, se “lançaram” à proposta.

O único tema aglutinador sugerido foi SMF onde cada turma realizou o que bem entendesse. Assim se desenvolveu a atividade onde, enquanto uma parte de cada turma desenvolvia a parte inicial da tela de grande

formato, a outra parte estava a fazer adestramento motor através de pastéis secos e tintas num rolo de tela ou em folhas individuais. A meio do tempo fez-se intervalo para o lanche e trocaram-se os alunos pelas atividades. Nunca nenhum destes educadores desenvolveu e/ou participou em alguma atividade semelhante.

A adesão dos alunos, avaliada pelos educadores, foi unanimemente máxima e a satisfação destes últimos (à exceção de B1) foi equivalente. B1 considerou que, por terem sido muitos alunos, os alunos deveriam ter tido ainda mais apoio. No caso de B1 e D2 optaram mesmo por desenvolver o tema na aula anterior, por considerarem que seria mais seguro e satisfatório, para que os alunos não tivessem dúvidas para o dia.

No entanto, e de forma global, os educadores elegeram-na como o auge do projeto e que, por conseguinte como menciona A1, se calhar deveria mesmo ter sido a última atividade a realizar. E2 designou mesmo a atividade como “*pintura descontraída e agradável*” e F2 de “100%”. O mesmo educador aponta como fatores determinantes de todo o sucesso: a saída da escola, o caminho de autocarro que os “excitou”, o contacto com um novo espaço/colegas e ainda, os materiais e técnicas proporcionados.

Em jeito de conclusão entende-se que este “investimento” numa atividade onde intervissem todos alunos e educadores, em simultâneo, foi o ponto forte da atividade. Esta recorreu às experiências positivas, dos ciclos anteriores, alcançando uma atividade experimental com um novo espaço, suportes, materiais e muito experimentalismo num ambiente de partilha entre turmas culminando assim num fator de êxtase total.

Neste último ciclo, e de acordo com o *balanço final* dos educadores, a satisfação dos educadores voltou a ter ainda mais sucesso do que os anteriores. Antes de se debater o balanço global é importante referir que após os três exercícios iniciais, e entrando no “*desenho pintado com tintas*” o salto foi ainda maior do que vinha acontecendo. Estes três primeiros foram propositadamente colocados e segundo educadores, como D2, são difíceis de superar e concretizar nestas faixas etárias. Porém, os restantes não permitiram que houvesse dúvidas. Os educadores mencionam inclusive, várias vezes, termos associados à motivação que tiveram e, observando o quadro de satisfação de ciclo, não há dúvidas desta informação.

Para a maior parte dos educadores, tais como D2, este ciclo foi de longe o mais motivante e imaginativo e, onde se sentiu que o investigador pretendeu mais do que apenas a mão colocar todo o corpo, do aluno, em movimento para o desenho. C1 que mesmo continuando muito disperso referiu apenas “*Neste 3º ciclo os objetivos foram conseguidos, os alunos estiveram aplicados e gostaram do trabalho desenvolvido*”. F2 considera que o único fator que possa ser considerado negativo foi a dimensão e comportamento da turma que, por ser grande, limitou um pouco a ação acompanhadora do educador. No entanto, este último facto apresentado por F2, “*escapava*” ao controlo deste projeto.

Das 6 atividades, pois o *workshop* não é considerado parte integral da sequência, os educadores desvalorizaram especialmente os exercícios: 01. “A minha mão inversa” e 02. “Da palavra, à memória e ao desenho” valorizando designadamente: 04. “Mistelas, padrões e borrões” e 06. “Livre 3D”. O *workshop*, para todos educadores, foi o auge de todas as atividades.

Tabela 198. Ciclo 3 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.

PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em desenhar com a mão inversa; - Início de ciclo sem adestramento físico-motor; - Imposição de formas pelo educador; - Educadores contra a sujidade e brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Transgressão</i> do convencional; - “Estranheza” dos exercícios; - Utilização de tintas; - Experimentação sem limites; - Diversidade de recursos por aula; - Autonomia dos educadores; - Desenhar, modelando em 3 dimensões; - Novos espaços físicos e mais movimentação de todo corpo; - Participação de todos intervenientes.

Concluindo, no que respeita à *exposição final* dos trabalhos realizados pelo projeto, o dossier de imprensa, a manifestação pessoal da satisfação das parcerias/comunidade escolar, bem como, o contacto de várias pessoas e entidades interessadas em mais informações representam o sucesso/impacto que o mesmo teve.

VI.5.4 Avaliação global de todo projeto

No que respeita ao espaço de trabalho, suportes e materiais, e com base no balanço final dos três ciclos, os educadores:

1. Espaço de trabalho – dividem as opiniões quanto às condições da sala de aula mas apontam o mobiliário e equipamento de trabalho como um aspeto ainda com muitos problemas. Refira-se D2 que chama atenção para a falta de uma banca, com torneira, na sala de aula. Contudo, os espaços comuns e, sobretudo, o recreio, à exceção de F2, foram eleitos como os espaços privilegiados da escola e onde gostaram imenso de desenvolver as atividades. Quanto à interação com a educadora titular de turma o grupo no 1º ciclo avalia-a como média subindo para boa no 2º ciclo e, nomeadamente, no 3º ciclo.
2. Horário da ExP – dado que se realiza ao final da tarde, em muitos casos, as crianças encontram-se normalmente cansadas.
3. Suportes de representação – o papel branco, durante os 3 ciclos, foi sempre o mais desejado mas, como afirmam alguns educadores, o cinzento foi tomando interesse por parte dos alunos. No que respeita ao papel castanho, de acordo com os educadores, só funcionava quando usavam marcadores ou tintas escuras que permitissem dar contraste. Porém, estes dois (cinzento e castanho) no 2º ciclo, tiveram mais procura assinaladamente para a utilização em colagens.
Quanto à dimensão, maior do que estavam habituados, primeiro estranharam-na mas depois passaram a preferi-la.
Destaque-se ainda, no 3º ciclo, a tela que todos os educadores (à exceção de C1) lhe deram máxima avaliação. A1 aponta não só a tela como o cartão cinzento de grande formato que fez o sucesso do exercício “Pintura Coletiva”.
4. Materiais – De acordo com todos os educadores os materiais, disponibilizados pelo educador durante os 3 ciclos, foram suficientes e muito interessantes pois normalmente nunca são utilizados nestas idades. C1 salienta o principal interesse das crianças pelas tintas, recortes e colagens. E2 destacou o acetato como muito interessante e que deverá dar para desenvolver outro tipo de sobreposições. No entanto, globalmente, dos materiais utilizados os educadores entenderam o pastel seco e as tintas como os prediletos. Porém, todos salientam a utilização de tintas como um aspeto de entusiasmo. Para educadores, como B1, o importante é não repetir materiais e tentar introduzir sempre novidades.

No final de todo projeto e relativamente à motivação, todos os educadores sem exceção, assumiram-na como fator determinante ao sucesso do projeto.

Como materialização desta motivação os educadores apontam: A1 - diferentes razões como a diversidade de desafios em todas as aulas; B1 – a criança vista como ser especial e não um “objeto”, a flexibilidade entre aluno-educador-investigador; C1 – a interação entre os intervenientes do projeto; D2 – o interesse dos alunos, o contacto com os novos materiais/técnicas e posterior resultado evolutivo em cada novo exercício; E2 – Rigor e estruturação das propostas com especial atenção para o jogo; F2 – o conceito de projeto diferente do normal.

Para esta motivação contribuíram, sobretudo: A1 – Planificações e o material; B1 – Diálogo com o investigador e com grupo, adaptação das sugestões dos educadores pelo investigador e estrutura cíclica; C1, D2 e E2 – Diversidade das propostas, dinamismo das aulas e resultados dos trabalhos dos alunos com forte cariz criativo; F2 – troca de saberes entre o grupo e enriquecimento pessoal ao nível dos materiais e exercícios.

No que diz respeito aos momentos de menor motivação refira-se: A1 – exercícios de desenho à vista; B1 – exercícios com muitas regras sem abertura para o imprevisto e espontaneidade; C1 – comportamento dos alunos e falta de tempo para a realização de todos os exercícios; D2 – (não teve quaisquer fatores de desmotivação); E2 – A insistência da folha A3 em dada altura e o preenchimento habitual da folha de observação; F2 – Turma numerosa e comportamento difícil.

Apesar de na sua maioria os educadores mencionarem não existir verdadeiras referências negativas B1 apontou que esperava ainda mais do workshop através do inter-relacionamento e, F2 voltou a anotar a atitude dos alunos, o espaço, tempo e o material inadequado a alguns exercícios.

Das *capacidades do aluno*, descritas no questionário, os educadores elegeram como alcançadas: conhecimento de vários materiais e técnicas no universo alargado da produção em ExP; trabalho num conjunto alargado de processos criativos; trabalho em grupo; comunicação visual em diversos suportes; e, participação oralmente sobre a produção gráfica realizada. Todos educadores, à exceção de B1 e D2, afirmam que estas foram alcançadas pelos alunos. B1 e D2 apontam apenas a última capacidade de participação oral como não alcançada e, neste âmbito, o primeiro educador justifica que os alunos ainda têm pouco vocabulário para se exprimirem. A estas acrescentam-se ainda outras capacidades referidas pelos educadores: A1 – criação e capacidade de resolução de problemas; B1 – aceitação e apreciação do trabalho dos outros, desenvolvimento do sentido estético e representação do ambiente afetivo.

Do *papel do desenho e da ExP*, no desenvolvimento da criança, os educadores destacam diferentes pontos alcançados pelo projeto: A1 - a ampliação de competências e capacidades; B1 - expressão de vivências próprias, observação visual, sentido estético, conhecimento próprio e relacionamento com os outros; C1 – criatividade, expressividade; D2 – motricidade; E2 – interpretação do ambiente envolvente, comunicação, dinamismo, unidade, e expressão dos sentimentos/emoções; F2 – desenvolvimento técnico.

Abordando as *perspetivas futuras* deste projeto os educadores apontam algumas ideias: A1 – alargamento a outras disciplinas e níveis de ensino; B1 – Supondo a sua implementação nas AEC, e dado que em SMF só são aplicadas ao 1º e 2º ano, o educador propõe dois níveis (I e II) para que não se viessem a repetir exercícios/atividades apostando mais na tridimensionalidade; C1 – Intervenção noutras dimensões, como por exemplo, murais; E2 – inserção de outras temáticas como o desenho de figura humana e de exterior, escultura, pintura, técnicas de impressão, história da arte, serigrafia, fotografia, *design*, mosaico mediado também por visitas a museus, concursos e intercâmbio de trabalhos entre turmas, escolas, países; F2 – mais desenho de observação com base em grandes autores mas sempre variando os materiais.

Finalmente, o *balanço final dos alunos*, recolhido pelos educadores, mostra que globalmente gostaram de todo projeto e destacam como motivos principalmente os exercícios que mais gostaram: A1 – diversidade de materiais, as tintas e o *workshop*; B1 – “Desenho da Natureza” (1º ciclo) e “Livre 3D” (3º ciclo) como os exercícios preferidos mas o *workshop* unanimemente como o mais interessante e divertido. Plasticina, pastéis secos e tintas como materiais eleitos. Globalmente, gostariam de continuar a desenhar “para o menino Rui”; C1 – Gostaram muito, não apontaram motivos mas gostavam que o investigador tivesse aparecido mais vezes; D2 – O 3º ciclo, através dos exercícios com tintas “Mistelas, padrões e borrões”, “Pintura Coletiva” e, sobretudo, o “*workshop Pintura&Emoções*” elegidos como preferidos; E2 – “Fantasma da tua cara”, “Livre 3D”, “Pintura Coletiva” e novamente o *workshop* pois foram exercícios novos e muito divertidos; F2 - “Fantasma da tua cara” e “Livre 3D”.

Destas conclusões muito se pode constatar. No entanto, realce-se para já que, apesar de todos intervenientes se terem sentido motivados, a diversidade de processos /resultados dos exercícios e justificações são muito diferenciados. Essa constatação, tal como outras, serão abordadas no próximo/último capítulo.

CAPITULO VII
CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, y teniendo como principal referencia los objetivos iniciales, las bases teóricas y los resultados analizados en el capítulo anterior, se hace una conexión con todos los anteriores capítulos, dejando en suspenso las siguientes preguntas: ¿Será imposible motivar a los niños para el dibujo y la ExP? ¿Estarían los educadores titulares, entrevistados e interrogados en el capítulo V, correctos o equivocados en lo que se refiere a su convicción y dificultades? ¿Cuáles son los factores de motivación y de desmotivación para el dibujo? ¿Quién es el hilo conductor de todos estos elementos y cuál es su papel?

Primero que todo, hay que recordar que los niños no ven el mundo de la misma forma que nosotros adultos. Se sabe que, cuando los niños representan algo más grande que lo que verdaderamente es, lo hacen porque efectivamente eso es algo muy importante para ellos y no debido a cuestiones de perspectiva o cercanía. Bueno, como ya se ha debatido varias veces, se debe preservar esta diferencia tal como todas las otras que representan el modo de vivir y de sentir por parte de los niños en cada situación. Ha sido en este sentido que siempre se ha distinguido la visión del educador/adulto de la del alumno/niño.

Para mejor entender de qué forma están organizadas las conclusiones, se ha optado por dividir las en los siguientes aspectos que se consideran esenciales para la investigación:

VII.1 La desmotivación actual en la educación y en las AV

En los últimos años la situación de la educación se ha agravado con políticas educativas en contra de los educadores, lo que hace con que el cuerpo docente se vuelva inestable por falta de garantías. Los agrupamientos de escuelas están agregándose en agrupamientos aún mayores, así que las relaciones en el interior de la comunidad escolar están cada vez más distantes. Los educadores son contratados por un único año escolar, sin saber si el año siguiente tendrán empleo o en qué parte del país lo tendrán. La magnitud de toda esta inseguridad profesional es aún mayor cuando incluye, inevitablemente, una inestabilidad a nivel personal y emocional. Todos estos factores contribuyen para el apareamiento de un ambiente de inseguridad y falta de socialización que se refleja también en los alumnos.

Se empieza el análisis de este primer aspecto por el primer objetivo propuesto para esta investigación y que consistía en la identificación de fallos y factores de desmotivación, en ExP y EV, en la enseñanza básica de SMF. Como se puede constatar por las conclusiones de la investigación, presentes en el capítulo V, en el ámbito escolar del 1er. ciclo los docentes titulares están mayoritariamente envejecidos (más de 41 años) y muchos de los educadores nunca han tenido cualquier formación académica en AV, ya que han cursado el antiguo magisterio primario. Por otra parte, falta formación especializada en esta área que pueda ser frecuentada por los docentes en un sentido de mejora y adquisición de competencias y metodologías. En este contexto, el enfoque de la ExP, en el aula, sigue basándose en modelos de dibujo “azulejo”, hojas carimbadas o fotocopiadas miles de veces y, enseguida, coloreadas por los alumnos. A estas lagunas de los educadores en el área de la ExP se añade: a) currículo desencajado por parte del ministerio de educación; b) ejercicios despropositados implementados por los educadores; c) falta de conocimiento y de formación de los educadores; d) insensibilidad y falta de conocimiento en la forma como apoyan al alumno en el desarrollo de las actividades propuestas.

De esta forma, se entiende el hábito de la sociedad de culpabilizar la escuela; a su vez, la escuela las atribuye a los demás (ministerio y currículo, dirección de la escuela, padres autoritarios e intolerantes, alumnos indisciplinados, etc.), pero nunca a los educadores. Sin embargo, no podemos olvidar que todos son culpables. Por supuesto que hay casos menos frecuentes, los que marcan la diferencia, que no se conforman con los moldes del currículo, con las críticas de la sociedad ni con el método de enseñar de los restantes colegas y que asumen de forma más humana y emocional la enseñanza de la ExP, yendo al encuentro de las necesidades del niño y poniendo de parte la idea de la ExP como simple “función ilustrativa” de las restantes áreas.

Hay que referir que la investigación realizada entre los alumnos del 3er. ciclo y los educadores titulares y generalistas del 1er. ciclo, descrita en el capítulo V, en lo que se refiere a la pregunta inicial del porqué de la fuga

de los alumnos a la asignatura de EV, se basó sobre todo en dos aspectos. El primero tiene que ver con el gusto de los niños por las nuevas tecnologías (ex. Educación Tecnológica o TIC) cada vez más accesibles a los niños y frecuentemente incentivada por la escuela y la sociedad en general, destacándose la familia y los *media*. Por el contrario, existe una falta de oferta de las escuelas relativamente a las artes, siendo que lo que muchas hacen es “direccionar” y “obligar” a los alumnos a tener una u otra asignatura. El segundo aspecto se encuentra entre los educadores que, en muchos casos, promueven la monotonía, la normalización y la rigidez, incluso en esta área y en estas edades (1er. ciclo), así que es en este punto que la investigación se centra. Con estas conclusiones no se quiere quitar la responsabilidad a la forma de enseñanza en los años intermedios (5° al 8° curso), no analizados en este estudio. No obstante, ambas las conclusiones a las que se llegó, relativas a este ciclo de enseñanza, son graves para las AV y, en este sentido, nos permiten entender el motivo por el que un número creciente de educadores, como es el caso del investigador, tenga cada vez menos alumnos en el 9° curso y siguientes.

VII.1.1 Visión fragmentada y devaluación de las expresiones

Cuando se habla de la devaluación de las expresiones en la escuela, y en el contexto de esta investigación, estamos refiriéndonos, especialmente, a la ExP y al dibujo cuando comparados con las restantes áreas curriculares del 1er. ciclo de la enseñanza básica (Lengua Portuguesa, Matemática y Estudio del Entorno). Teniendo en cuenta la primera hipótesis inicial de la investigación relativa a la relevancia dada a la ExP (por la sociedad) y, sobre todo, a la implementación por parte del educador, se constataron varios problemas ya mencionados en el punto anterior y que confirmaron la perspectiva superficial con la que se caracteriza la educación artística en general debatida en el capítulo I. Sin embargo, hay que añadir a esos problemas la incapacidad, admitida por los educadores generalistas, en motivar a los alumnos para las actividades de la ExP. Y ha sido este el problema que dio origen al desarrollo del proyecto ACD, puesto en práctica desde luego por los educadores de las AEC, y que produjo datos contrarios a los obtenidos por los anteriores educadores.

Hay toda una falta de expresividad y de poesía generalizada en la forma como es gestionado el conocimiento. Sin embargo, esta cuestión no debe plantearse solamente en el lenguaje plástico, sino también en todas las demás asignaturas (Lengua Portuguesa, Matemática, Estudio del Entorno, etc.). Solo colocando las áreas en sintonía, como un todo y no como algo fragmentado (como todavía es habitual), se podrá estimular la expresión individual. No obstante, el currículo y la escuela siguen viendo las asignaturas como “cajones” independientes sin cualquier comunicación y donde el dibujo prácticamente no tiene lugar. La fragmentación de las asignaturas y sus respectivos horarios conlleva la valoración de algunas asignaturas en perjuicio de otras. Por ejemplo, en el 1er. ciclo, las horas destinadas semanalmente para Lengua Portuguesa, Matemática o Estudio del Entorno son completamente desproporcionadas cuando comparadas con las de ExP. De aquí se deduce la devaluación global que la sociedad confiere a esta asignatura. Globalmente, el pensamiento lógico y objetivo es enaltecido por la sociedad en general, descuidando lo emocional. En este contexto, y como se constató en los capítulos II y III cuando hablamos de *razón-emoción*, la falta de equilibrio entre el hemisferio cerebral izquierdo y el derecho es perjudicial para el crecimiento del niño, sobre todo en edades tan bajas. Por ese motivo, el proyecto ACD, del que se habló en el capítulo VI, planificó e puso en práctica varios ejercicios que intentaran estimular el hemisferio derecho (ciclo1- ej.02, 04a, 04b, 07a, 07b, 10; ciclo2- 04, 06, 07; y, ciclo3 – 01, 02, 03 y *workshop*), apelando al lado emocional y creativo.

Desde el capítulo I hasta el VI, y basándonos en los educadores de las AEC, en su mayoría especializados en las AV, también se constató que tienen un horario semanal muy reducido lo que, además de comprometer la organización de una actividad, les dificulta el establecimiento de una relación personal con los alumnos. Para estos, el educador se convierte muchas veces en un visitante que proporciona un momento diferente en una relación superficial. Asimismo, las AEC mantienen otra laguna al no considerar que la ExP sea tan importante como las otras áreas de enriquecimiento curricular, legándola únicamente para los 1er. y 2° cursos a través de la designación de *Artes Plásticas*. Esto es confuso en un contexto de continuidad rota y en la medida que el niño deja de ejercitar sus capacidades plásticas durante dos años importantísimos (3er. y 4° curso del 1er. ciclo). Sin

embargo, estas fueron las condiciones bajo las cuales el proyecto ACD se desarrolló, logrando un gran éxito, contrariamente a lo que mencionaron los educadores generalistas y titulares del 1er. ciclo.

Volviendo al cuestionario de los educadores generalistas, estos señalaron la importancia de competencias tales como el desarrollo de la imaginación y creatividad, los sentidos y la destreza manual, la relación comunicacional verbal y no-verbal, el intercambio de emociones, sentimientos y pensamientos, pero, en la práctica, no hacen nada para desarrollarlas. Paralelamente, en las preguntas en abierto, mencionan la ExP como medio para despertar las emociones, lo que potenció una contradicción más. Se llegó a esta conclusión, pues, paralelamente, admitieron recurrir a la ExP muy ocasionalmente y normalmente para el complemento final de la clase (ej. pintura de una ilustración ya existente) o para ocasiones festivas (ej. cortando, pintando y pegando a través de moldes), lo que contraría cualquier hipótesis para desarrollar dichas competencias. No obstante, cuando señalan que recurren a la interdisciplinariedad, mencionan justamente los anteriores ejemplos.

Otra de las conclusiones a las que se llega a partir de los cuestionarios realizados a los educadores generalistas es que como ellos mismos admiten, en preguntas abiertas, algunos promueven la devaluación de la ExP en los alumnos. Sin embargo, y teniendo en cuenta el cruce de todas las demás informaciones, se diría que acaban por hacer lo mismo en sus clases.

Por último, y todavía más grave, asumen, como apoyo dado a los alumnos, una intervención personal cuando consideran que existen fallos de representación. Este hecho, junto con una evaluación con base en el gusto personal, marca una imposición de la voluntad adulta en detrimento de las reales necesidades del niño. En este contexto, la reducción de la ExP a estas prácticas puede considerarse insuficiente, errada e, incluso, “castradora”.

En el proyecto ACD, y a pesar de su incontestable éxito, sobresalen algunos ejercicios y prácticas menos adecuadas como lo fueron la normalización, la repetición de ejercicios o temas, la complejidad abstracta de algunos conceptos, el rigor, la representación fiel y otras imposiciones del educador. Para terminar, aún se destaca que el educador C1 optó por no realizar varios ejercicios del proyecto, incluyendo el *libro-objeto* con intervención propia, imponiendo en sus clases alguna normalización y oponiéndose al carácter lúdico. Por este motivo, este educador se distinguió de los otros cinco, por una falta de involucramiento y contacto con todo el grupo.

No obstante, las prácticas positivas, como se verá a continuación en este capítulo, superaron todos estos aspectos menos “gloriosos”.

VII.1.2 El currículo nacional portugués

El término AV surgió, en Portugal, asociado a la componente artística/estética que se originó a partir del concepto de educación igual para todos. Sin embargo, una perspectiva personal sobre la educación igual para todos señala que, aunque los alumnos tienen los mismos derechos, dentro de esta igualdad hay que haber respeto por las diferencias. En el currículo nacional, el educador de AV puede, a través de las tres dimensiones (*frucción/contemplación, reflexión/interpretación y producción/creación*), desarrollar un programa apropiado y contextualizado al involucramiento de cada grupo. Como resultó posible comprender, durante toda la investigación, un programa adecuado para este área debe incluir no solo la observación y la producción, sino también la cultura, el país, las tradiciones locales, el contacto con diferentes instituciones y la reflexión sobre todas estas temáticas de una forma integrada e interdisciplinaria.

No obstante, para muchos educadores, como se constató en el capítulo V, el *Currículo Nacional de la Enseñanza Básica* es una base de defensa para que no se ponga en práctica una educación-aprendizaje que vaya al encuentro del niño. Por supuesto, el currículo tiene una cierta tendencia para inducir racionalidad, promoviendo estereotipos de aprendizaje. Pero, y como se tuvo la oportunidad de abordar en el final del capítulo I, el educador de AV, consciente de la especificidad de cada clase y de sus alumnos, si así lo desea, consigue contornar la eventual rigidez del currículo y adaptarlo hacia la dirección que quiera. No se puede olvidar que el Ministerio de la Educación, en la *Organización Curricular y Programas de la Enseñanza Básica*, afirma “*El programa no tiene que ser seguido tal y como aquí se encuentra. El educador puede seguirlo de acuerdo con la comunidad en la que se insiere y de preferencia en un abordaje transdisciplinario*”.

En lo que se refiere a las AV, Portugal tuvo durante años un currículo, si así se puede decir, “cerrado”. Con la Reforma de Roberto Carneiro y respectivos ajustes, surge también el currículo flexible cambiando el escenario anterior. Actualmente, la escuela y el educador ya pueden centrar el aprendizaje en el alumno, haciendo las adaptaciones que consideren necesarias. En la práctica, no es obligatorio que los educadores sigan el orden del currículo. O sea, el currículo debe ser entendido como una guía o un referencial. Eso fue, sin duda, un privilegio que se logró y que se entiende que no puede ser desperdiciado por el educador. Se entiende por todos esos motivos, y por los mencionados en el capítulo I, que el currículo tiene que ser entendido en dos sentidos: el primero, como un monólogo basado en los documentos oficiales publicados por el Estado y que sirve de referencia al educador, en el cual no puede existir *feedback* de los alumnos; el segundo es dialógico, pues está asociado a la relación educador-alumno. En este contexto, se entiende que esta última relación deba ser flexible y abierta, superando la unilateralidad y secuencia del primero.

Así, el educador, a través de las AV, tiene la libertad para desarrollar las dinámicas pedagógicas que considere más adecuadas para la comunidad donde está inserido, para el proyecto educativo de la escuela y para los alumnos.

En el capítulo V, en el momento del cuestionario a los educadores generalistas, se concluyó, con base en los datos ya presentados, que pese a que afirmen conocer y reconocer la importancia de ExP y de su currículo, estos no lo implementan. Por un lado, la cuestión que se plantea es si realmente lo conocen y lo analizaron, lo que se duda, o si lo entienden. Por otro lado, “se esconden” también en el currículo para no implementar las actividades de ExP puesto que les falta tiempo para la implementación prioritaria de las demás áreas del saber, además de la mencionada falta de espacio específico y de materiales del área.

Para dibujar, lo ideal sería que el niño tuviera a su disposición, siempre y cuando posible, un espacio con mucha luz y una amplia superficie horizontal para trabajar con recurso a diversos materiales. Debería ser un espacio relajado y práctico sin que hubiera el recelo de ensuciarlo. Por una parte, en lo que se refiere al espacio de la clase, que en la mayor parte de las escuelas es el único posible para implementar las actividades artísticas, se lo considera mínimo y reducido para el gesto amplio del dibujo de un niño aunque pequeño. Por otra parte, todavía existe una presión de los agentes escolares (ej.: direcciones y funcionarios) para que la clase sea vista como un espacio donde debe predominar el silencio absoluto y la limpieza sin cualquiera actividad que ponga en riesgo la anterior. La mayor parte de estas condiciones se mantuvieron, inclusivamente en el Proyecto ACD, pues la logística que envolvía sería incomportable. Sin embargo, en el capítulo VI y teniendo en cuenta los resultados del proyecto ACD, los educadores de las AEC, de acuerdo con la planificación del investigador y basada en las dichas competencias, lograron un éxito constatado. Así, se entiende que la gran diferencia está en la designación de proyecto, en la formación de los educadores y en el acceso a diferentes materiales, dado que todo lo demás (currículo, espacio de trabajo, tiempo, etc.) fue semejante.

VII.2 El proyecto como proceso de desarrollo de la sociedad

Como se explicó anteriormente, y a través de la comprobación hecha en el capítulo V, habiéndose detectado al educador como una de las principales causas de la desmotivación, se intentó desarrollar un proyecto que lo comprobara también como una causa de motivación. En esta lógica, se empezó por intentar contestar el segundo objetivo de la investigación que consistía en cuestionar los recursos técnicos y humanos de las AEC y, en paralelo, las prácticas detectadas de los educadores generalistas del 1er. ciclo.

El método de comprobación de la hipótesis levantada solo podría materializarse a través de un proyecto, pues este procedimiento, como se explicó en el capítulo VI, permitió preparar mejor el proceso que propiamente los resultados finales, siendo ese el objetivo. En ese sentido, se crea también un paralelismo entre el proyecto y el dibujo, viéndose este último no como un fin, sino como un proceso gracias al cual el niño se construye y que, en mucho, es influido por la sociedad. En estas edades en las que la investigación se centra, se hace mucho más relevante infundir en el niño el sentido de descubrimiento, dándole oportunidades para buscar y definir sus propias afinidades con el mundo, sin preocuparse por el resultado final.

En el proyecto ACD, se identificaron muchos aspectos positivos a lo largo del proceso. Entre ellos, se destaca anticipadamente la concentración de esfuerzos entre los intervinientes (investigador, asociaciones, educadores, alumnos y demás comunidad educativa) por desarrollar el proyecto de forma empeñada y con visibilidad; la evidente motivación en grandes momentos de experimentalismo, sensorialidad e interacción emocional; y aún, un diálogo/reflexión constante que generó cuestionamiento, intercambio y respeto por las diferencias.

Así, la experiencia de cada alumno, la cultura local y el cotidiano fueron los puntos de partida para el desarrollo de los ejercicios/actividades y conceptos asociados. La interacción entre todo el grupo y el intercambio de experiencias fueron de igual modo imprescindibles en este proceso con una implementación de intensidad creciente y que, tal vez por eso, obtuvo un inmenso éxito y eficacia.

Toda la metodología del proyecto ACD se desarrolló en tres ciclos, cada uno correspondiendo a un periodo lectivo. Sin embargo, para cada uno, se desarrollaron las siguientes etapas: planificación, implementación y reflexión, teniendo en cuenta los debidos protocolos con las asociaciones y educadores.

Fue, principalmente, esta estructura cíclica (en su mayoría, sostenida por la IA) que resultó fundamental para el éxito de este proceso/investigación, pues testó las hipótesis y contestó a todos los objetivos propuestos de forma práctica.

VII.2.1 La contribución del investigador

Siempre hubo un cuidado constante con la distinción de los educadores que interaccionaban semanalmente con los niños del investigador que concibió y sustentó todo el trabajo. Ninguno de los educadores participantes en este trabajo se formó en el vientre de la misma madre, tampoco creció en el mismo espacio, familia y en las mismas escuelas que el investigador. Todos estos factores personales tuvieron importancia para el desarrollo y dirección del trabajo como un todo y de ahí adviene también la diferencia de los procesos y resultados. Por eso, y a pesar de que se respeten las diferencias, se intentó hacer lo mejor para promover e implementar la mejor educación posible en AV, aunque de forma muy limitada. Así como se fomentó en el educador que generar buenas prácticas educativas significa comprometerse con lo que se promovió, el investigador también se responsabilizó, aunque antes de empezar la investigación, con este mismo protocolo. La reflexión del “yo” no fue solo un tema a promover entre alumnos y educadores sino también una reflexión del investigador. Este, y a través de su aun corto recorrido en la educación de las AV, intentó dejar claro que lo importante en el presente es mirar el pasado y “asimilar” lo que de bueno hubo en él, para usárselo mejor en el presente y también en este trabajo para que pueda traer algo bueno en el futuro. Este fue el mote para el desarrollo del proyecto a través de una estructura cíclica. Para concluir, la idea nunca fue romper sino integrar.

VII.2.2 Asociaciones, colaboración y involucramiento de la comunidad local

Uno de los objetivos desde el inicio consistía también en una reflexión sobre la necesidad de cambios escolares basados en nuevas formas de trabajo en la escuela donde se inserta la comunidad. Así, se destacan dos objetivos globales definidos inicialmente. Uno de ellos apuntaba para la utilización de saberes y recursos (cultura) del medio/comunidad como auxiliares del proceso enseñanza-aprendizaje. El otro pretendía, esencialmente, promover el papel del entorno en la implementación de las AV.

El Proyecto ACD (e internamente en las escuelas) creó, por un lado, condiciones para los agentes (educadores, auxiliares, alumnos y respectivas familias) y, por otro, externamente, recurrió a la comunidad envolvente. En este ámbito, ambos se completaron (y todavía más de lo que estaba previsto), buscando un camino común, a través de acciones interventoras, de acuerdo con sus potencialidades y, por supuesto, con sus necesidades.

Se entiende, así, que, al envolver e integrar diferentes entidades y personas a través del proyecto, se creó una red social que inicialmente se auto-sensibilizó y con el tiempo estimuló la promoción de las AV. La cooperación fue tan bien sucedida que, por ejemplo, la asociación BMSMF propuso a todos los intervinientes que

desarrollaran un “mini-proyecto”, contextualizado en el ámbito de la biblioteca y que se denominó a continuación *libro-objeto*.

VII.2.3 La importancia del local, familia, escuela y comunidad

Santa Maria da Feira invierte en la cultura artística, teniendo como base, por ejemplo, la cultura histórico-medieval (Viaje Medieval), histórico-religiosa (Fiesta de las Fogaceiras, Semana Santa) y la fantasía (Imaginarius y Tierra de los Sueños). Esta inversión ocurre en eventos puntuales, habitualmente realizados en el centro de la ciudad, volviéndose la imagen de la región. Sin embargo (y desafortunadamente), la intervención educativo-artística en estos eventos es normalmente realizada únicamente por los educadores-artistas especializados, siendo los alumnos meros observadores. El proyecto ACD pretendió también comprobar la potencialidad que estos alumnos tienen ante la posibilidad de intervenir juntos con esos educadores. A través del proyecto ACD, fue posible fomentar, sobretodo, el local y la comunidad en un ejercicio (ejercicio 2, del ciclo 2, asociado a las tradiciones de SMF) y aún en el *workshop* desarrollado en el ciclo 3. De estos dos ejercicios, se concluyó que los alumnos más activos y participativos en las actividades son curiosamente los que más conocen estos eventos, comprobando, así, también una relación entre la motivación y el conocimiento personal. De esta constatación y reflexión, se entiende que la apuesta de la cultura local en la educación debe ser incentivada.

Como se puede constatar diariamente, la complejidad de los sistemas educativos y de la actividad de los educadores aumentó constantemente no solo en lo que se refiere a las exigencias, sino también en lo que respeta a las presiones de la comunidad y sociedad en general. Actualmente se espera que la escuela solucione diversos problemas que anteriormente competían a la familia y a la comunidad. Así, se entiende que ambas deben trabajar para compensar este nuevo desequilibrio.

El desarrollo comunitario y la escuela tienen que ser vistos como uno solo. A semejanza de lo que se dinamizó en la década de 1950 con la escuela comunitaria/escuela de la comunidad, hay que volver a promover este intercambio y comunión entre ambas, pues no pueden vivir una sin la otra. Ambas se influyen y pueden mejorar las condiciones de vida del lugar y de la época en que sus habitantes viven. Todos deberían ser estimulados a intervenir y la escuela debería dinamizar los programas y las actividades, con vista a integrar no solo a los alumnos, sino a toda la población y, de una forma global, generar valores y relaciones humanas.

Sin embargo, este estudio entiende por comunidad no solo el involucramiento de la escuela, sino también esta última, la familia y los *media*. Estos son acusados con base en el capítulo V, y por los educadores generalistas/titulares, como siendo los principales agentes de marginalización de la ExP. Tal como se refería respecto a la escuela, también la comunidad no debe continuar en una lógica fragmentada, pues solo genera malestar y desmotivación entre todos sus participantes. Esta concepción estuvo también siempre presente durante toda la investigación aquí presente.

Empezando por la *familia*, como primer contacto del niño con el mundo y, como tal, una presencia constante en la decisión del niño, se pretendió que se entendiera el valor de la ExP y del dibujo para la manifestación y búsqueda individual e integración en la sociedad. En todo el recorrido de contextualización, información constante y exposición final del proyecto ACD se sintió su constante interés.

Los *media* y las *TIC* se cruzan con la cultura visual y literaria en AV. Actualmente, ya no se puede decir que estas últimas tienen que vivir apartadas de la tecnología. En la práctica, las AV (principalmente en la ilustración, *design*, fotografía y video) tuvieron una gran impulsión también gracias a ellas y, particularmente, entre los jóvenes que las utilizan muchísimo. Pese a que las tecnologías sean esenciales para la educación moderna, el proyecto aquí presentado recurre a ellas solo al final con la exposición. Las razones por las cuales no se las utilizaron se debe a la existencia de pocos recursos tecnológicos en el área de las AEC, así como por haberse considerado en el inicio del proyecto que este debería desarrollarse bajo una experiencia “natural y no virtual” de los medios. Todavía se considera que las tecnologías tienen que ser introducidas en una fase posterior, en cuanto los niños tengan más percepción y control de los códigos visuales y de sus medios naturales de expresión. Por supuesto, la educación no puede dejar aparte los avances tecnológicos. No obstante, no se puede olvidar las necesidades sociales y humanas. Así, el papel y límites de las mismas son también esenciales para el

dibujo y para la ExP, para que se intente percibir como se las podrán incluir. El proyecto ACD, a pesar de optar por no incluir las TIC, por considerarlas aún muy precoces en estas edades, recurrió a los *media* para hacer la promoción de su éxito no solo en la comunidad local, sino en otras envolventes.

Finalmente, la *Escuela*, del mismo modo que el gobierno, ha asumido una postura de desconsideración de las AV relativamente a otras asignaturas consideradas “intelectuales”. Ante esta posición, se contrapone como ejemplo, cercano a Portugal, el nuevo currículo adoptado por Inglaterra y que presta especial atención a las Industrias Creativas como camino a seguir por la educación. Un determinado ACD, a través de las AEC, logró aliarse con estas prevalencias y tener autonomía fundamentada en la implementación de este proyecto.

Para concluir, se entiende y se fomenta que, en particular, la familia, los *media* y la escuela no pueden seguir considerando las AV como una amenaza o como un complemento superficial para las demás áreas del saber. En esta línea, las AV deben ser entendidas como un área de integración y equilibrio del niño en un abordaje transdisciplinar. Este fue el objetivo logrado por el proyecto ACD.

VII.2.4 El papel de los ayuntamientos

Se refiere, en el contexto de la comunidad, el papel de incentivo que los Ayuntamientos pueden tener al estimular esta relación. Principalmente, a través de las políticas educativas más recientes en Portugal, los Ayuntamientos vuelven a ganar poder de decisión en la educación. En la práctica, se asiste a una descentralización de la decisión que, simultáneamente, les da mayor poder de decisión, lo que exige, en contrapartida, más responsabilidad. Así, este factor no debe ser visto como una amenaza, sino como una oportunidad para el desarrollo local a todos los niveles. Teniendo en cuenta que las AEC son recientes, y normalmente están bajo la tutela de los Ayuntamientos, se entendió y se entiende que existe aquí una base muy interesante de trabajo. Aunque esta medida tomada por el Ministerio de la Educación ha sido una forma de rechazar responsabilidades, se considera (y se espera) que pueda inducir un momento de cambio único especialmente en las oportunidades a nivel social y cultural, a través de varias acciones: desarrollo de un programa dinámico y más contextualizado; sensibilización de una consciencia local; posibilidad de desarrollar proyectos con temas interconectados y no fraccionados.

Esta oportunidad se extiende también a los educadores que “diseñan” el programa de ExP, para que lo hagan con actividades adaptadas a sus recursos disponibles y a los intereses de los alumnos. No obstante, hay que señalar que este diseño deberá tener en cuenta las competencias generales y esenciales del Currículo Nacional de la Enseñanza Básica. En este contexto, se asocian a las ExP algunos objetivos de extrema importancia: búsqueda y construcción del conocimiento tanto del alumno como del educador; transmisión de valores estéticos y humanos; creación de herramientas para la búsqueda de la identidad; desarrollo de nuevos medios de comunicación; estímulo del bienestar de los alumnos, a través del dibujo libre; experimentación técnica, recurriendo a varios materiales; utilización de la experiencia, transformándola en una herramienta de aprendizaje; recurso a la multidisciplinariedad artística; desarrollo de un espíritu de cooperación; sensibilización de la ExP como imprescindible al desarrollo global y armonioso.

En resumen, y tal como lo demuestran los resultados de ACD, la interacción entre las diferentes entidades y sus representantes facilitaron y promovieron una mejor y más motivadora relación entre todos los intervinientes en el ámbito de las AEC. Sin embargo, se entiende que el proceso puede ser extrapolado para muchas otras situaciones educativas y culturales.

VII.2.5 La educación cultural y las artes visuales

La educación artística es una herramienta única en lo que respeta a la sensibilización para la cultura del individuo y también para romper las barreras entre diferentes culturas. Por esta razón, y como se lo promueve en el capítulo I, se recurrió al término *Educación Cultural* adoptado por algunos autores, el cual abarca la educación, la cultura y las artes, en una lógica de identidad cultural. Así, el proyecto ACD promovió una relación con

diferentes asociaciones, medios y elementos educativos, intentando crear vínculos de conexión y no barreras fragmentadas.

Según el Currículo Nacional, (anteriormente mencionado), las AV permiten facilitar la comprensión del mundo envolvente desde la niñez hasta la adolescencia, generando interpretación y expresión individual, materializando ideas y sentimientos y, sobre todo, autorrealización. A través de ellas, se entiende el arte como valor intrínseco, algo que está dentro de cada uno y listo para ser desarrollado a través de la educación. Así, la Educación para/por el Arte contribuye no solo para el desarrollo individual, sino para el de toda la sociedad.

Pero hablar de las AV significa hablar de imágenes, símbolos y significados. O sea, remete para la literacia visual. Y es con base en este concepto de literacia que se cuestionó cuáles son sus preocupaciones y para qué son importantes. En la investigación se entendió que la literacia en AV permite la creación de herramientas que facilitan la comunicación y la interpretación de significados visuales. La literacia visual se vuelve, en la actualidad, cada vez más determinante en un mundo dominado por la imagen. Y, como se explica en los capítulos I y III, su dominio, también estimulado por la práctica de las AV en general, facilita la descodificación de los códigos visuales en particular con fines ilícitos. En este ámbito, se puede decir que este concepto residió en las competencias artísticas establecidas por el currículo nacional y también adoptadas por la ACD: desarrollo de la creatividad; desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación; comprensión de las artes en contexto; apropiación de los lenguajes elementares de las artes.

Desde esta perspectiva, la cultura caracteriza una forma colectiva de comprender la realidad compuesta por un conjunto de formas y maneras de actuar y que deberá integrar las AV como parte suya.

VII.3 Limitaciones y adversidades del proyecto ACD

Las limitaciones y adversidades del proyecto se dividen en dos secciones. En la primera y relativa a la fase I de la investigación, se asume una validez de conclusiones poco sólidas, en la medida que no se podría apurar los estímulos que los alumnos del 9º curso tuvieron cuando cursaron el 1er. y 2º ciclo.

En la segunda, se destacan, principalmente, las que surgieron del proyecto ACD (fase II):

- a) Gestión del tiempo en la conciliación de horarios del grupo de las seis clases;
- b) Dificultad por mantener a los educadores en el proyecto, debido a la constante colocación de educadores a través del Concurso Nacional – Ministerio de la Educación. El educador de las AEC está permanentemente aguardando una plaza en el concurso nacional, pues está siendo mal remunerado. Por esa razón, además de conocer mal a los alumnos por tener una carga horaria muy reducida, muchas veces no imparte clase durante un año lectivo completo;
- c) Falta de medios económicos por parte de las entidades educativas locales – algunas dificultades en la entrega de materiales cuando necesarios;
- d) Interpretación, obligatoriamente subjetiva, de algunas actitudes/reacciones, particularmente de los alumnos por parte de los educadores y de estos últimos por parte del investigador;
- e) Oferta de las AEC, exclusivamente para el 1er. y 2º curso del 1er. ciclo, excluyéndose el 3er. y 4º curso, generando una falta de continuidad plástica;
- f) Falta de cooperación de uno de los educadores (ej.: C1), pero que, de alguna manera, valida también la diferencia de resultados de los compañeros;
- g) Imposibilidad de generalización válida de estos resultados en el contexto nacional.

Finalmente, la mayor limitación de todo este estudio ha sido, por un lado, no poder acompañar a los alumnos del 1er. o 2º curso hasta el 9º curso. De esta forma, nunca se sabrá de hecho si más alumnos van a elegir EV en el 9º curso, fruto de una vivencia más rica en el 1er. Ciclo. Por otro lado, y más importante, los educadores de la fase I y de la fase II son diferentes, lo que puede también ser un factor limitador. Sin embargo, y como se tuvo la oportunidad de explicar en capítulo propio, sería imposible introducir el proyecto de la fase II a través del Ministerio de la Educación.

VII.4 La motivación y los factores de diferenciación del dibujo

Este punto apareció en la continuidad del proyecto y pretendió dar respuesta al objetivo de planificar y testar materiales y métodos de trabajo personalizables. Asumir que la experiencia personal de cada alumno y educador pueda haber sido un factor de MOTIVACIÓN para la investigación fue fundamental para la implementación y comprensión más profunda de esta investigación. De hecho, la teoría de la motivación ha evolucionado hasta hoy en día, y las emociones y la afectividad (así como la interacción sujeto y medio) se han convertido en factores fundamentales y determinantes para el aprendizaje. En la práctica, y a pesar de las varias teorías, se concluye que el comportamiento humano es motivado por factores personales, situacionales y del entorno. Por eso, se desarrolló una diversidad de experiencias que posibilitaran al niño compartir varios contextos personales, sociales y culturales que le permitieran reflexionar sobre su camino. Así, la vivencia actual de cada alumno de AV podrá influir sobre su futuro hasta el punto de, un día, encontrarse en la posición reflexiva de investigador sobre la educación, la sociedad y las AV.

El dibujo, como forma de expresión que nunca reproduce la realidad tal y cual, se vuelve un medio de excelencia para explorar y desarrollar esta *búsqueda del yo*. El proyecto ACD, contrariamente a las clases impartidas por los educadores generalistas, planificó todos los ejercicios de dibujo en una lógica de creciente experimental y temático, con recursos diversificados, para que los niños nunca se desmotivaran con ejercicios racionales, repetitivos y menos estimulantes.

VII.4.1 Experimentalismo y sensorialidad

Tener como referencia la experiencia vivida por el niño, o como lo que algunos autores designan como “experiencia de vida”, pretende sobre todo contextualizarla en el medio envolvente, explorando y perfeccionando la mencionada búsqueda del “yo”. Es a través de su propia expresión que los niños experimentan una serie de experiencias en el desempeño y control de una situación que existe dentro de ellos. Por esta razón, todas las producciones plásticas, realizadas espontáneamente por el niño, causan en él un sentimiento de realización necesario al crecimiento de su autoconfianza. En este contexto, la ExP y la EV se vuelven un estímulo necesario para la imaginación y para la creatividad del niño, permitiéndole conocerse a él mismo, manteniendo simultáneamente el equilibrio entre la mente y las emociones.

Aprender a dibujar es casi lo mismo que aprender a nadar, exigiendo primeramente el desarrollo de la respiración por donde normalmente el educador inicia los ejercicios. Sin respirar bien no se sabrá nadar correctamente y de forma fluida. Por analogía, también para dibujar de forma empeñada, son necesarias algunas condiciones básicas, tales como haber experimentado técnicas y materiales diversos, conociéndolos y relacionándolos sensorial y emocionalmente. Con esto, se quiere decir que la ExP, igual que varias otras áreas, también se inicia por el conocimiento de los medios y técnicas hasta volverse parte del niño. La experimentación, los sentidos y las emociones (ver capítulo III) son las mejores herramientas para conocer el mundo envolvente, principalmente en la infancia. Su pérdida en la enseñanza puede inviabilizar todo el descubrimiento individual donde se destaca, muchas veces, las vocaciones profesionales. Se ampliará esta cuestión en la próxima sección en lo que se refiere a la identidad y a la búsqueda del “yo” como modo de posicionarse en la sociedad y en lo que esta podrá dar de mejor.

De la experimentación en el proyecto ACD se notó, principalmente, el recurso a nuevos soportes y materiales (en particular, tintas), la transgresión de reglas y métodos de representación, la diversidad de mezcla de recursos y el recurso a la modelación como factores de éxito de las actividades. En esta línea, se recuerda los ejercicios como el n° 10 del ciclo 1; n° 6 y 8 del ciclo 2; y, n° 5, 6 y *workshop* del ciclo 3.

La percepción sensorial, conjuntamente con los factores sociales y culturales ya anteriormente mencionados, forma uno de los principales debates esenciales para el dibujo. En lo que se refiere a la sensorialidad implementada en el proyecto ACD, se destaca el tacto como el sentido más estimulante, en la asociación del dibujo con los nuevos sentidos, a explorar en los niños (ejercicios n° 6 del ciclo 2; y, n° 4 y 6 del ciclo 3). Ya el intento de apelar al sentido del olfato y de la música, a pesar de sus resultados interesantes, no fue

lo que se esperaba (ejercicios nº 7a y 7b del ciclo 1). Aun en el campo de la sensorialidad y más en el sentido del movimiento del cuerpo se destacan las actividades realizadas fuera de la clase (ejercicios nº 5a y 5b del ciclo 1; y, nº 5 y *workshop* del ciclo 3) y que permitieron la liberación total del niño.

El dibujo en esta vertiente sensorial es un medio que permite también despertar los sentidos y al revés. Este tiene que ayudar a invertir la tendencia para el predominio de la visión, dado que dibujar bien significa conocer lo que se dibuja y, como tal, aislada, la visión no basta para ello. Este empobrecimiento basado en un mundo visual afecta también la socialización y la cultura y, en ese sentido, es también una referencia para el desarrollo del dibujo.

Para concluir, no se considera de forma alguna que la capacidad creativa esté asociada exclusivamente a las artes. Por supuesto, la Educación Artística (y, en este caso, la ExP y el dibujo) es una de las mayores responsables por ese estímulo en el ser humano. Así, la motivación, entendida en todo este contexto de temas, metodologías y propuestas presentadas, tiene mayor valor cuando asociada al contacto social generado. No obstante, ambos factores se influyen mutuamente.

VII.4.2 Razón, emoción y creatividad

Las clases, en AV, no pueden alimentarse exclusivamente de la teoría y de la técnica (razón). Sin la vertiente humana, será una asignatura funcionalista y academista como otra cualquiera. La educación en su globalidad tiene que ser vista como un proceso continuo y complejo, donde solo a través del alumno se podrá construir el conocimiento que le sea interesante y útil. En la práctica, toda la educación, tal como el dibujo, puede ser vista como un solo proyecto. La desmotivación de los alumnos tiene que ser trabajada por el educador y demás intervinientes, recurriendo a la sensibilidad personal, conocimientos, sentidos y emociones de los alumnos. Esta es la naturaleza Humana e innata de los niños y es extremadamente importante que los educadores la entiendan y se adapten a ella sin recurso a la imposición de órdenes o conceptos racionalizados. Sin embargo, se señala que libertad no es sinónimo de anarquía. Este proceso proporcionará, sobre todo, un auto-aprendizaje en el cual el educador deberá funcionar solamente como “mediador”.

La edad en la que se desarrolló el estudio es propicia para una intensidad de emociones que, a su vez, generan sentimientos. Pero, la expresión de los mismos, dada la limitación verbal del niño, tiene muchas potencialidades más a través del dibujo. Sin embargo, en el proyecto ACD, las emociones, con base en sentimientos abstractos, (ejercicio nº 9 del ciclo 1) no tuvieron tanto impacto como los ejercicios en los que estas fueron trabajadas como interacciones sociales (ejercicios nº 10 del ciclo 1; nº 7 del ciclo 2; y, nº 5 y *workshop* del ciclo 3). Así, y a lo largo de la investigación presente en este trabajo, es posible acceder a algunas fotografías del proceso del trabajo. Como se entiende, los sentimientos y la motivación no están visibles en ellas. No obstante, podrán subentenderse algunas reacciones, por las expresiones faciales y corporales de los alumnos fotografiados que contrarían el mito de la dificultad en envolverlos en las actividades. Pero más que la interpretación subjetiva y distante de fotografías, los relatos de los educadores son claros: la mayor parte de los ejercicios tuvieron éxito en lo que se refiere al despertar de la motivación en los alumnos.

Al hablar sobre la dicotomía razón-emoción, rápidamente se transpone para la creatividad o falta de ella. Con la valoración de las asignaturas dichas racionales (ej.: matemática y lenguas), en detrimento de las otras, empiezan los bloqueos y la desmotivación para la propia producción artística. Desafortunadamente, y como explicamos en el inicio de estas conclusiones, la sociedad en general ha ido induciendo en el niño que el realismo visual es sinónimo de “bien dibujar”. A partir de ese momento, el niño espera siempre que el adulto le muestre cómo se representa. Esta forma de actuar hace con que el niño intente “copiar” al adulto (razón), perdiendo su propia expresión (emoción), o sea, perdiendo la creatividad. En este contexto, el niño se va desmotivando por falta de identificación y auto-confianza, retrocediendo gráficamente, y rechazando las artes visuales porque “no sabe dibujar”. Pero, es en este punto que ACD también intervino, alertando a los seis educadores para la responsabilidad de actuar y cambiar los hábitos adquiridos durante generaciones. Estimular los sentidos y emociones de los niños, a través de la expresión libre e individual, es determinante para la infancia del niño.

Concluyendo, entre razón y emoción, ¿qué es lo que se aconseja? Cada alumno debe buscar el dibujo escondido que tiene dentro de sí, sin tener miedo a expresar todo lo que encuentra. Solo así se podrá encontrar al ser humano que hay dentro de cada uno. Al dejar la mano fluir y jugar con el lápiz donde tanto los ojos como el corazón sienten la marca de los pensamientos y sensaciones, cada persona encontrará su camino, su equilibrio, su “YO”.

VII.4.3 Construcción de sentido/significado e identidad

Tal como se explicó en el capítulo III, recurriendo a Edwards y Nicolaidis, todos los alumnos tienen el potencial del dibujo, exigiéndose solamente la creación de condiciones para que él se manifieste. Contrariamente a lo que la gran mayoría de los adultos intenta infundir en los niños, la mejor forma para que comuniquen/expresen sus sentimientos es dibujando. Esta acción los libera de algo en un momento en que las palabras son todavía muy escasas para su verbalización. Así, es a partir de estos dibujos que la interdisciplinariedad puede ser realizada en el intento que los niños expliquen lo que representaron en el dibujo.

Globalmente, todo el proyecto ACD basado en las necesidades del niño se convirtió en una reflexión con base en las actividades implementadas y que, por consecuencia, dio origen al aprendizaje y conocimiento, tanto para los intervinientes como para el investigador, generando, así, sentido y significado en los aprendizajes.

António Mendanha, profesor de dibujo del investigador, tenía por costumbre mencionar en sus clases que “*¡Solo se dibuja lo que se conoce!*”. Relacionar el mundo de las formas con sentimiento/emoción y conocimiento es determinante para el desarrollo cognitivo del niño y de cualquier individuo. De esta manera, cada objeto/tema tiene asociado una historia y un entorno que forman parte de ellos, pero que, muchas veces, existen únicamente dentro de los individuos. En ese sentido, separarlos conducirá a la pérdida de su significado.

De una forma poética, el dibujo, asociado a la identidad, fue aquí entendido como forma de navegación, justificándose por la importancia dada al trabajo sobre los orígenes, en toda su amplitud. Por orígenes, se consideraron, en esta investigación, no solo al niño (como punto de partida del Ser Humano), sino también toda la sociedad. Portugal (igual que España), no se podría haber lanzado en los *Descubrimientos* sin lanzarse al mar. Así, no sirve de nada pensar en encontrar algo, si no se hace el proceso de búsqueda a través de la aventura del descubrimiento.

Esta analogía con el mar vive también del valor de la cultura. En el caso Portugués, y durante el Renacimiento, se supone que los Descubrimientos fueron uno de los mayores impulsores del dibujo. En aquel momento, resultó fundamental representar no solo lo visible (lo exótico y cautivante de las nuevas tierras, pueblos, fauna y flora), sino también el imaginario del desconocido (mitos y leyendas).

De la misma forma, también el niño vive entre los mundos del real y del imaginario. Paralelamente, la Exp y el dibujo pueden ser vistos como un mar que transmite diferentes sentimientos de acuerdo con la marea, confirmando la identidad al navegador.

En el concepto de identidad, durante la investigación y en especial en el proyecto, se incluyó las vertientes personal, social y cultural que acaban por hundirse en la búsqueda del “yo”. En el proyecto ACD, esta búsqueda del “yo” quedó marcada especialmente por las actividades que envolvían la representación del cuerpo (ejercicios nº 3a y 3b del ciclo 1; y, 1 del ciclo 3) y en el intercambio con la naturaleza y compañeros (ejercicios nº 5a, 5b y 10 del ciclo 1; 7 del ciclo 2; y, 5, 6 y *workshop* del ciclo 3).

VII.4.4 El dibujo basado en la interacción social y en el lúdico

El dibujo como juego explica cómo es que, de forma lúdica, la escuela, único lugar actualmente atribuido a la infancia, puede proporcionar el aprendizaje del mundo por parte del niño y a través del dibujo. En este contexto, el proceso de dibujo, en la manipulación de signos y símbolos, permite el desarrollo cognitivo, emocional y temporal de la vida del niño. Y es este juego simbólico, a través del cual el niño crea y desarrolla una simbología propia que cuente algo de sí, que está en la base de todo el desarrollo infantil. El proyecto ACD, más

que un aprendizaje personal, se volvió también social, por medio de la interacción y reflexión generadas entre las partes participantes.

Más que cualquiera análisis/interpretación del significado de los dibujos, con base psicológica, la fase final de esta investigación (a través del trabajo de campo) pretendió que de una forma lúdica todos los intervinientes proporcionaran al niño una experiencia que le proporcionara placer “comulgando” a través del dibujo. Esa fruición, que algunos de los lectores de esta disertación ya han tenido probablemente algún día, fue también la sincera intención de la ACD. En el dibujo, el juego y el imaginario fueron también factores muy importantes para la motivación, dado que el apelo a historias, al imaginario y al lúdico envolvió a los niños en escenarios que tan bien saben explorar. De las actividades que contemplaron estas características se destacan los ejercicios nº 4a, 4b y 6 del ciclo 1; 2, 4 y 7 del ciclo 2; y, 4 y 6 del ciclo 3.

La interacción en este proyecto puede ser analizada por la relación alumno-alumno, alumno-clase, alumno-educador y alumno-otros. Así, en lo que se refiere al dibujo, se entiende como es imprescindible desarrollar las competencias sociales desarrolladas por la comunicación. De este modo, esta está compuesta por símbolos que, curiosamente, forman también gran parte del proceso del lenguaje de las artes visuales y del dibujo. Es con base en el símbolo/simbolismo que se construye, la mayoría de las veces, el significado del aprendizaje.

Pese a que en el proyecto ACD la interacción esté inherente a todas las actividades, en la planificación y implementación de algunos ejercicios, esta estuvo presente a través del dibujo y del contacto con el *otro* (ejercicios nº 10 del ciclo 1; nº 7 del ciclo 2; y, nº 4 y *workshop* del ciclo 3) en pareja o en grupo. Estos fueron los ejercicios con más éxito.

Finalmente, y en paralelo, sociedad e individuo se moldean mutuamente. En esta lógica, y dado que la descodificación de la interacción resulta extremadamente difícil de objetivar, pues está compuesta por símbolos que, a su vez, pueden contener diferentes significados mediante diferentes factores, el proyecto la asumió solamente por la alegría/motivación que generó. En esta relación se dio primacía al respeto, a la honestidad, a la amistad, al afecto, a la proximidad, a la confianza y a la integración, en suma, que fueran facilitadores como práctica “humanizadora”.

VII.4.5 El diálogo y la reflexión en la construcción de la diversidad y pluralismo

Para la referida *búsqueda del “yo”*, la reflexión se volvió el factor esencial que permitió también implementar hábitos de intercambios de experiencias y debate de ideas como constaba en los objetivos de la investigación.

Como se tuvo la oportunidad de mencionar, principalmente en el capítulo I, apoyando el discurso en varios documentos, particularmente en el de la UNESCO, toda la educación debe vivir de la reflexión. Pero, se entiende que esta raramente es promovida en los alumnos y, por consiguiente, por los educadores sobre su práctica. Y, en este ámbito, se abre aquí una gran laguna en la educación. Sin embargo, el proyecto descrito en el capítulo VI defendió justamente el contrario de esta concepción y de lo constatado en el capítulo V.

Estimular un diálogo inicial y/o durante las clases, así como la reflexión final de las representaciones realizadas fue una de las reglas comunes del proyecto ACD y estuvo presente en todas las actividades sin excepción. A través de ellas, se fomentó un constante cuestionamiento visual y pensamiento crítico asiente en valores éticos y estéticos.

Durante el desarrollo del proyecto, no fue claramente formulado que una de las atenciones del investigador, a este respecto, estaba también en marcha. Sin embargo, se esperaba que la libertad dada al educador para buscar los factores de motivación (suyos y de los alumnos), contraria a la práctica actual (inquieta y sin reflexión) lo llevara a esa pausa/reflexión de la clase. Efectivamente, esta percepción, por parte de algunos educadores, fue real en su estructuración de la clase.

Así, y analizadas las diferentes metodologías de estos educadores, se concluyó la importancia del lugar de la reflexión, de forma a estimular la verbalización y el pensamiento crítico. Este punto es muy importante en este momento de constante globalización en todos los sectores de la sociedad. En el final de cada ejercicio/actividad, es inevitable, y de una forma colectiva en la clase, la verbalización de esa experiencia. No obstante, se destaca que

las respuestas como “*me ha gustado*” o “*no me ha gustado*” nunca fueron consideradas aceptables, intentándose fomentar en los alumnos explicaciones sobre lo que realizaron y sobre lo que más les ha gustado. A su vez, esta práctica promovió también la reflexión de los educadores.

Dicho esto, se coloca una pregunta final: ¿podrá el arte ser utilizado para explorar y desarrollar la comprensión de la diferencia, coexistencia y cooperación entre los alumnos? En el proyecto ya descrito, y a través de una pedagogía atenta, fue posible la participación e interacción entre todos los alumnos. Y de la experiencia constatada, también con los educadores, se vivió efectivamente un espacio de intercambio y respeto por la diversidad.

VII.4.6 La evaluación a través de la apertura, del trabajo realizado, a la comunidad

Resulta importante no olvidar que el arte adulto se diferencia del arte infantil independientemente de la concordancia (o no) de la terminología. La ExP defiende que cada niño deberá progresar a su propio ritmo y, en este sentido, no se puede hablar de fracaso. Se recuerda que la ExP es un medio de excelencia que el niño podrá tener a su disposición para desarrollar sus ideas y sentimientos, interaccionando y expresándose con su entorno. Al dibujar, el niño actúa e interacciona con el contexto envolvente, envolviendo todo el cuerpo en la acción como si hiciera parte de él. Así, la promoción de la ExP es también importante para que el arte sea desmitificado y esté accesible a todos los niños, para que todo lo que genere haga sentido para cada alumno, tanto en su infancia como en su adultez.

En ExP, no tiene cualquier sentido intervenir y evaluar los dibujos de sus alumnos, pues, al hacerlo, el educador puede sensibilizar y desmotivar al alumno, retirándole confianza en él y en los compañeros. A este hecho, se juntan las comparaciones que son inadmisibles, pues el dibujo, tal como la felicidad o tristeza, no puede ser medible, en el sentido que no se conoce el interior del niño. Así, la lucha en contra este poder impuesto por inúmeros factores, en especial políticos, solo podrá estar accesible a través de una reflexión/pensamiento crítico. En un tiempo de juegos de poder y de globalización, es esencial cultivar el pensamiento crítico, no solo entre los alumnos, sino entre los educadores, permitiendo, antes de más, luchar en contra la normalización que los dichos “poderosos” intentan implementar.

La Evaluación en el proyecto ACD ocurrió únicamente entre los intervinientes, a través de la reflexión crítica y no por “pautas finales”. Las “pautas” en este proyecto fueron sustituidas por una *exposición final* que muestra un poco de cada ejercicio y proceso desarrollado. Esta opción se justifica como crítica al ejercicio de poder que continúa a ser ejercido por parte del educador. Este poder está bien patente en la fase I de la investigación, pero en la fase II se reveló opuesta.

Por todos estos motivos, es urgente reflexionar sobre la educación artística teniendo en cuenta la necesidad de cambiar la consciencia de la sociedad e implementar prácticas significativas y de sensibilización en la formación de educadores, para que se modifiquen realmente las actitudes y los mitos según los cuales la educación artística es un área periférica en la estructura curricular y que, los parámetros racionales de otras áreas deban ser transpuestos también para ExP. La educación artística no puede seguir siendo vista como un simple entretenimiento o como adquisición de conocimientos evaluados por el producto final realizado por el niño, considerado normalmente solamente al alcance de “genios creativos”. En este caso, y relativamente a la asignatura de ExP, puede significar el equilibrio entre la mente y las emociones cuando las palabras son todavía insuficientes.

VII.4.7 El educador como “puente” de mediación entre el niño y el mundo

Se dan por terminadas, así, las conclusiones con el objetivo esencial de la fase II de la investigación, correspondiente al proyecto ACD, que consistió en comprobar la posibilidad del educador, a través de la ExP en el 1er. ciclo, motivar a sus alumnos.

La escuela está compuesta por diversos intervinientes, pero es sobre todo en la relación alumno-educador que se genera una mayor diversidad de acontecimientos. De esta manera, cualquier cambio que se quiera realizar en el seno de la escuela está condicionado esencialmente por ambos y no por cualquier otra directiva, incluso proveniente de una instancia superior (ej.: Ministerio de la Educación). Sin embargo, el educador, en la fase II de la investigación, además de haber comprobado la posibilidad de generar motivación en los niños, contestó también al último objetivo global de la investigación que consistía en promover y valorar el dibujo y las AV en general. Este proyecto, además de enfocarse en los alumnos, nunca descuidó de integrar a los educadores, pues estos, con una gran autoestima, generalmente, obtienen resultados más gratificantes. Desde el inicio participaron en todos los debates y reflexiones del proyecto y elaboraron actividades específicas donde pudieran participar con su práctica creativa (ej.: Libro-objeto).

En lo que se refiere a la pedagogía a adoptar por el educador, debe distinguirse libertad de anarquía, rechazándose ambas. Contrariamente al mimetismo como copia, todavía defendido por muchos “educadores”, surgieron también abordajes que se denominan de *laissez-faire* (dejar andar - libertad artística completa sin cualquier orientación). No obstante, hoy se entiende, entre los investigadores de educación artística, que es esencial un término medio entre la orientación dictadora y la libertad incondicional. Con esto, se entiende que un buen educador no debe ser un mero vigilante sino que debe permitir la libertad de pensamiento y expresión, orientar y facilitar la experimentación de varios caminos en los que el niño se reconozca y pueda tomar opciones.

Teniendo en cuenta todos los puntos anteriores, la educación debe basarse en una pedagogía colectiva alimentada por situaciones de la vida diaria, del contexto en que se insiere y, por último, del compromiso mutuo. Y en este contexto surge el educador muchas veces también con el papel de artista, investigador o como un amigo, en el intento de direccionar el crecimiento sustentable y diferenciado de cada uno de sus alumnos. Este es el educador que la investigación promovió y que, entre otros aspectos, se caracterizó por: una pedagogía centrada en el niño y en sus necesidades; la capacidad para escuchar e intentar comprender al alumno; un esfuerzo por ser innovador; una satisfacción en la relación personal que establece con los alumnos; una reflexión constante sobre su comportamiento en las actitudes y producciones de los alumnos; una actualización de los conocimientos; un estímulo a la reflexión crítica sobre todos los temas abordados; y, por último, una transposición de la reflexión a la comunidad envolvente.

Como última característica, se refiere también la “afectividad” como un valor importante para el educador y que rápidamente resulta como un medio de humanización de todo el proceso entre él y el niño. A través de una interacción amigable y tolerante, pero bien liderada, se promueve, así, un desarrollo global y sustentable, a varios niveles, del niño.

Concluyendo, se entiende que el papel del educador se complementa con la capacidad de fomentar una sustentabilidad humana reflexiva que permita al alumno continuar su búsqueda/descubrimiento a lo largo de la vida. O sea, el educador tiene que actuar como un mediador que estimule y encoraje a los niños, para que estos aprendan, produzcan y exploren el dibujo por su cuenta y riesgo. La educación artística y, en este caso particular, el dibujo solo podrán ayudar volviéndose un medio imprescindible.

En este sentido, para la motivación y/o desmotivación generalizada en la educación, el educador es el principal elemento de referencia, teniendo en cuenta las opciones técnicas y materiales que toma, pero, sobre todo, la interacción y los valores personales que induce en el proceso con el alumno.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, B. (1976) *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ALMEIDA, J. (2001) “Em defesa da investigação-ação”, *Sociologia, Problemas e Práticas* n° 37.
- ALVES, M. J. (2002) “A imagem na pedagogia”, *APECV: Imaginar* n° 38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. (2006) “Usos e abusos dos estudos de caso”, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n° 129.
- AMARAL, M. (2005) Tese de Doutoramento: *Criatividade e Educação Artística - Lugares de Arte, Estética, Formação e Criatividade*. Porto: Universidade do Porto.
- ANDRADE, S. e TANAKA, O. (2001) “Interacionismo interpretativo: uma nova perspectiva teórica para as pesquisas qualitativas”, *Revista Ensaios e Ciência*, v. 5, n° 3.
- ANDRÉ, M. (1984) “Estudo de caso: seu potencial na educação”, *Revista de estudos e pesquisas em Educação - Cadernos de pesquisa* n° 49.
- ANGELUCCI, C. et al. (2005) *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Universidade de São Paulo.
- ARAÑÓ, J. C. (2005) “Estructura del conocimiento artístico”, in VIADEL, Ricardo, *Investigacion en educacion artistica*, Universidad de Granada, Granada.
- ARAÚJO, E. (2000) *O papel do Sociólogo na Escola*. Braga: Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt> (09.08.2010).
- ARENDS, R. (1995) *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARMSTRONG, D. C. (2004) “Enhancing Visibility of Students’ Learning Styles for Talent Development Using Actual and Ideal School Drawings”, San Diego, CA: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n° 46/86*, Diário da República, I Série, n° 237, de 14 de Outubro. Lisboa.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1989a) *Decreto-Lei n° 43/89, de 3 de Fevereiro* – Autonomia da escola.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1989b) *Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de Agosto* – Reforma do sistema educativo, Ministro Roberto Carneiro.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009) *Decreto-Lei n° 85/2009*, Diário da República, I Série, n° 166, de 27 de Agosto. Lisboa: Ministério da Educação.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2007) *Decreto-Lei n° 272/2007, de 26 de Junho* – “reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos com vista a assegurar uma formação científica sólida no domínio de cada um dos cursos”, alterando os anexos do Decreto-Lei n° 74/2004, de 26 de Março, e publica os anexos da “matriz dos cursos científico-humanísticos” (anexo 1) e dos cursos de Ciências e Tecnologias (anexo 1.1), Ciências Sócio-económicas (anexo 1.2), Línguas e Humanidades (anexo 1.3) e Artes Visuais (anexo 1.4).
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005) *Decreto-Lei n° 49/2005, de 30 de Agosto* - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2004) *Decreto Lei n° 74/2004*, Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação, de 26 de Março. Lisboa.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2001) *Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro* – Organização e gestão curricular do ensino básico, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento do currículo nacional.
- ATKINSON, D. (2002) *Art in Education – identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- AZEVEDO, M. I. (2008) “Investigação ensino artístico, Arca - Escola Universitária das Artes de Coimbra”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- BACELAR, M. (2005) *Bernardino*. Porto: Edições Afrontamento.
- BAHIA, S. (2008) “Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.

- BARBIER, R. (2002) *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora.
- BARBOSA, A. M. (2009) *Caminhos para a conscientização*. Entrevista de Flávio Amaral. <http://abt-br.org.br> (19.06.2009).
- BARBOSA, A. M. (2000) “A Reconstrução Social e a Arte”, *APECV: Imaginar n° 36*.
- BARDIN, L. (2002) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRET, M. (1982) *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- BATEZAT DUARTE, M.L. (2011) *Desenho infantil e o seu ensino a crianças cegas: razões e métodos*. Curitiba: Insight.
- BECKER, H. (1982) *Art Worlds*. Los Angeles: University of California Press.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. (1994) *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BEZELGA, I. e PEREIRA, T. (2008) “MUSEANDO, A presença dos artistas na Escola”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- BIASOLI, C. e CHAVES, L. (2008) “A pesquisa em arte-educação hoje: um desafio aos limites e possibilidades para o professor/pesquisador de artes visuais”, Rio Grande: *VII Seminário de Pesquisa Qualitativa*.
- BIRCH, D. e VEROFF, J. (1970) *Motivação*. São Paulo: Editora Herder.
- BLUMER, H. (1969) *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1982) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BUBAN, M. H. (2001) *Levels of Emotion, Arts & Activities*, v. 130, n° 2.
- BUHL, M. (2005) “Visual Culture as strategic approach to art production in education”, *International Journal of Education Through Art*, vol. 1, n° 2.
- CARDOSO, C. e VALSASSINA, M. M. (1988) *Arte Infantil - Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARNEIRO, A. (2001) “O desenho, projecto da pessoa”, *Os desenhos do desenho – novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Porto: FPCEP - Universidade do Porto.
- CARNEIRO, C. (2000) “A Arte e o Cérebro no Processo da Aprendizagem”. <http://www.cerebromente.org.br/n12/opinio/criatividade2.html> (22.08.2010).
- CARVALHO, M. e TEIXEIRA, M. (2008) “Project_Art – Projecto de Educação pela Arte em Meio Escolar – uma parceria para as artes na comunidade educativa”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- CASTRO, L. (2007) *O contributo das expressões (plástica e dramática) no desenvolvimento cognitivo das crianças*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- CHARON, J. M. (1989) *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CHARRÉU, L. (2001) *A ideia de “projecto”: um cavalo de Tróia para a Cultura Visual*. Maia: I congresso Ibérico de Educação Artística.
- CHING, F. e JUROSZEK, S. (2001) *Representação gráfica para o desenho e projecto*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- COHEN, L. e MANION, L. (1994) *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- COQUET, E. (2006) *A Expressão Plástica na Infância - caderno de apoio às aulas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- COQUET, E. (2003) *Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho* in http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2886/3/COQUET_Desenharumtexto.pdf (03.09.2007).
- CORTESÃO, L. (1998) *Relatório para práticas educativas: práticas educativas*. Porto: FCEPP.
- COSTA, F. (2008) “Das utopias à realidade: é impossível uma didática específica ou especial para a formação inicial do professor de educação artística?”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- COUTINHO, C. e CHAVES, J. (2002) “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação vol.15, n°1*.
- COX, M. (2000) *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

- DAMÁSIO, A. (1995) *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- DAN CHINA (s/d) “Teaching Drawing: A Buckinghamshire Working Paper”, www.nsead.org/downloads/Drawing_Notes_2%5B1%5D.pdf (14.07.2010).
- DELORS, J. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO*. Porto: Edições Asa.
- DEMIR, Ç. (2005) “Enhancing creativity in art education through brainstorming”, *International Journal of Education Through Art*, vol. 1, n° 2.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications.
- DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (2000) *Art’s Education Standard Course of Study*. North Carolina: Department of Public Instruction.
- DEWEY, J. (1934) *Art as experience*. New York: Balch.
- DONOVAN, R. (2000) *Rethinking how art is taught: a critical convergence*. California: Corwin Press.
- DUARTE, M. L. (2008) *Desenho Infantil e Aprendizagem – Novos Parâmetros*. Beja: Sentidos Transibéricos - Congresso Ibero-americano de Educação Artística .
- DUARTE, J. (2006) “Dia D”, *Discurso Directo*, n° 25.
- EÇA, T. (2004) “Arte Educação: diferença, pluralidade e pensamento independente”, *APECV: Imaginar* n° 43.
- EÇA, T. (2008) “Para acabar de vez com a Educação Artística”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- EÇA, T. (2009) “Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas”, *Revista Red Visual*, n° 9.
- ECO, U. (2005) *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, U. (1995) *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- EDWARDS, B. (2005) *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro.
- EDWARDS, B. (2003a) *Desenhando com o artista interior*. São Paulo: Editora Claridade.
- EDWARDS, B. (2003b) *Exercícios para desenhar com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro.
- EFLAND, A. (2004) *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. (2002) *The arts and the creation of mind*, New Haven: Yale University Press.
- EVANS, D. (2003) *Emoção – a ciência do sentimento*. Lisboa: Temas e Debates.
- EVANS, P. (1975) *Motivation*. London: Methuen.
- FERREIRA, F. (2003) *O estudo do local em educação - dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, F. (2003) Tese de Doutoramento: *O estudo do local em educação - dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- FILHO, A. (2009) “El profesor como investigador: ¡acción ya!”, Universidad Pontificia Bolivariana: *Revista Educación, comunicación e tecnología*, v. 4, n° 7.
- FONTAINE, A. M. (2005) *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FORMOSINHO, J. (2007) *Currículo Comum. Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- FOUREZ, G. (2010) “Las disciplinas no deben ser un fin en sí mismo”, *Zona Educativa, Revista* n° 17, www.zonaedu.web/Revista17/Reportaje1.html (04.08.2010).
- FRADE, P. A. (2002) *As antinomias do desenho*. Porto: FAUP.
- FRANKS, A. (2003) “Language within a multimodal curriculum” in ADDISON, N. & BURGESS, L. (ed.) *Issues in art and design teaching*. London: Routledgefalmer.
- FRANZ, T. e KUGLER, L. (s/d) “Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências”, <http://www.ceart.udesc.br> (26.01.2010).
- FREEDMAN, K. (2003) “Recent shifts in US art education”, in ADDISON, N. & BURGESS, L. (ed.) *Issues in art and design teaching*. London: Routledgefalmer.

- FREEDMAN, K. (2003) *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and social life of art*. New York: Teachers College Press.
- FREEDMAN, K. (2002) “Cultura Visual e Identidade”, *Cuadernos de Pedagogia*, nº 312.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, N. (2008) “Desenho, imaginação e interação social”, *APECV: Imaginar* nº 50.
- FRÓIS, J. P. (2005) Tese de doutoramento: *As Artes Visuais na Educação - Perspectiva Histórica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- FRÓIS, J. P. et al (2002) *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FRÓIS, J. P. (2000) “Educação estética e artística na formação ao longo da vida”, FRÓIS, J.P. et al, *Educação Estética e Artística*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GALIMARD, P. (1970) *A criança dos 6 aos 15 anos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Galope, F. (2007) “Infância a cores”, *Revista VISÃO*, 21 de Junho de 2007.
- GALVÃO, I. (1992) “O Desenho na Pré-Escola: O olhar e as expectativas do professor”, São Paulo: *Série Idéias* nº 14.
- GAMBOA, R. (2004) *Educação, Ética e Democracia – a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- GARDNER, H. (1999) *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1997) *O saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes.
- GESELL, A. (1996) *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1992) *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOLEMAN, D. (2002) *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GÓMEZ, J. A. et al (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- GONÇALVES, R. M. (2000) “Arte e ciência no século XX”, in FRÓIS, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOULART, I. e BREGUNCI, M. (1990) “Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica” in SOMMER, L. *Em Aberto*, v. 9, nº 48. Brasília: Ministério da Educação, INEP.
- GROHMANN, R. (2009) “O Interacionismo e os Estudos de Comunicação”, *Revista Anagrama*, v. 3, nº 1.
- GUTIÉRREZ, R. (2003) “Educación Artística y Desarrollo Criativo”, *Arte, Individuo y sociedad - Serie de Monografías*. Madrid: Universidad Complutense.
- HAANSTRA, F. et al. (2008) “Teacher`s and students` perceptions of good art lessons and good art teaching”, *International Journal of Education Through Art*, v. 4, nº1.
- HARGREAVES, A. (1994) *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARVEY, D. (1992) *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- HERNÁNDEZ, F. (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. (1998) *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- HICKMAN, R. (2003) “The role of art and design in citizenship education”, in ADDISON, N. e BURGESS, L. (ed.) *Issues in art and design teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- HOLANDA, F. (1985) *Da ciência do desenho*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HOUSEN, A. (2000) “O olhar do investigador: investigação, teoria e prática” in FRÓIS, J. P. (cord.), *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JURISEVIC, M. (2005) *Exploring the Motivational Structure of Primary School Pupils*, Ljubljana: Faculty of Education.

- KINCHIN, I. (2010) *Solving Cordelia's Dilemma: Threshold Concepts within a punctuated model of learning*. <http://csuscoursedesignflc.wikispaces.com> (27.02.2011).
- KINDLER, A. (1999) "From endpoints to repertoires: a challenge to art education", *Studies in Art Education - Journal of Issues and Research*, v. 40, n° 4.
- KRAMER, E. (1993) *Art as therapy with children*. Chicago: Magnolia Street Publishers.
- LIMA, N. (2004) "A Dinâmica Criativa das Emoções: emocionalidade e criatividade", *APECV: Imaginar* n° 42.
- LOPES, C. (2003) *Direitos Humanos em Acção Cidadania Activa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOWENFELD, V. (1977) *A Criança e sua Arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, L. (1977) *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MADUREIRA-PINTO, J. M. (1999) "A escola e o mundo do trabalho", in FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO VALE DA CAMPANHÃ, *Construir uma escola inclusiva*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- MALCHIODI, C. (1998) *Understanding Children's Drawings*. New York: The Guilford Press.
- MANSON, M. (2002) *História do brinquedo e dos jogos*. Lisboa: Teorema.
- MARCELO, C. (1998) "Pesquisa sobre a formação de professores - O conhecimento sobre aprender a ensinar", *Revista Brasileira de Educação* n° 9.
- MARINHO, M. (2001) "Formação Contínua. Porquê?", *APECV: Imaginar* n° 37.
- MARQUES, A. P. (2002) "O lugar do desenho na educação estético-visual", *APECV: Imaginar* n° 38.
- MASON, R. (2001) *Por uma arte-educação multicultural*, Campinas: Mercado das Letras.
- MASSIRONI, M. (1996) *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70.
- MATTHEWS, J. (2003) *Drawing and painting: children and visual representation (zero to eight series)*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- MATTHEWS, J. (2002) *El arte de la Infancia y la adolescencia*. Barcelona: Ibérica Ediciones Paidós.
- MATTHEWS, J. (1994) *Helping children to draw and paint in early childhood*. London: Hodder & Stoughton.
- MEAD, G. (1967) *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
- MEIRELES-COELHO, C. (2010) *Educação na era da globalização - um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MELLO, R. (2002) "A arte olhando o mundo: o olhar do artista". <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt2.htm> (29.01.2009).
- MELLO, S. (s/d) "Acerca de mim". <http://saramello.blogspot.com> (12.01.2010).
- MELTZER, B. (1972) "Mead's social psychology" in Bernard N. *Symbolic interaction: a reader in social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa (2006), *Actividades de Enriquecimento Curricular – Relatório Intercalar de acompanhamento*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005), *PROGRAMA - Componente de Formação Científica - Disciplina de Artes Visuais*, Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica (2004) *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica (2001a) *Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica (2001b) *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica (2001c) *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento da Educação Básica (1998) *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) *Despacho Interno n°2/SERE/SEEBS/92 -Orientações gerais para o desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo - Ensinos Básico e Secundário*, de 26 de Março. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGBES (1991) *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - Volumes I e II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989) *Decreto-Lei n° 286/89*, Diário da República, I Série, n° 198, de 29 de Agosto. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Currículo Nacional: Metas do Ensino Básico – 3º Ciclo / Educação Visual (s/d). <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensinobasico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=33&level=6> (19.11.2010)
- MINSKY, M. (1989) *A Sociedade da mente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- MOORE, T. (1998) *A emoção de viver cada dia - a magia do encantamento*. São Paulo: Planeta Editora.
- MOREIRA, A. A. (2008) *O espaço do desenho - a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola.
- MOREIRA, A. F. (2007) “Currículo, Conhecimento e Cultura” in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação.
- MORIN, E. (2003) “Da necessidade de um pensamento complexo: Política de civilização e problema mundial”, in MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. (org.) *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs.
- MORIN, E. (2003) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- MORIN, E. (2001) *O método IV: As idéias: habitat, vida, costumes*. Porto: Alegre Sulina.
- MORIN, E. (1991) *O método: A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- MUCCHIELLI, A. (1949) *As motivações*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- NICOLAIDES, K. (1941) *The Natural Way to Draw*. Boston: Houghton Mifflin.
- NEVES, R. (2004) *A Educação Física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB*. Buenos Aires: Revista Efdportes, Año 10 - N° 77.
- NINIO, J. (1991) *A impregnação dos sentidos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NOVA ESCOLA (s/d), *Educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos*, in www.vivenciapedagogica.com.br (23.09.2009).
- OLIVEIRA, G. (2008a) “É preciso ouvir os desenhos”, *Notícias Magazine* n° 829.
- OLIVEIRA, M. G. (2008b) “Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças?”, Beja: *Congresso ibero-americano de Educação Artística*.
- PEARSON, P. (2001) “Towards a theory of children’s drawing as social practice”, *Studies in Art Education - Journal of Issues and Research*, v. 42, n° 4.
- PÉREZ, R. G. (2002) “Educación artística y desarrollo creativo”, *Arte, Individuo y Sociedad*. www.arteindividuoysociedad.es (31.07.2007).
- PERRENOUD, P. (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, J. (1977) *O desenvolvimento do pensamento - equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PILLOTTO, S. (2008) “Arte na educação: aspectos conceituais e metodologias na contemporaneidade”. *APECV: Imaginar* n° 51.
- Ponte, J. (2004) “Interaccionismo simbólico: alguns desafios”, Bauru: *II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*.
- POTTER, E. e EDENS, K. (2001) “Children’s Motivational Beliefs about Art: Exploring Age Differences and Relation to Drawing Behavior”, Seattle: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- PRADO, D. (1999) *EDUCREA - La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- PREVODNIK, M. e KOLENK J. (2009) *Motivation for innovation and creativity of youth*, Ljubljana: MICY.
- PROUT, A. (2005) *The future of childhood*. Oxon: Routledge Falmer.

- PÚBLICO (2010) “Abandono escolar acompanha portugueses no Luxemburgo - As famílias continuam a não valorizar os estudos, mas o Estado também tem falhado”. <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/abandono-escolar-acompanha-portugueses-no-luxemburgo1416339> (07.02.2010).
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999) *National Curriculum for England – Key stages 1-3*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- RAPOSO, M. (2004) Tese de Doutoramento: *A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais*. Lisboa: Universidade Nova.
- READ, H. (2007) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- READ, H. (1986) *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus.
- REIS, R. (2003) *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RODRIGUES, A. (s/d) “Arte/Educação, uma pedagogia para fraternidade”. www.arteducacao.pro.br/downloads/Augusto_Rodrigues.doc (25.08.2008).
- RODRIGUES, C. (1998) *Motivação*. Porto: Contraponto.
- RODRIGUES, D. (2002) *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- RÚBIO, F. (2007) Tese de doutoramento: *A Representação Gráfica do Espaço no Desenho: uma abordagem cognitiva*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RÚBIO, F. (1998) “Modelos de Formação em Artes Visuais: Desafios para o Futuro”, Santarém: *Colóquio Artes Plásticas e Formação*.
- RÚBIO, F. (1997) “Cyberescola ou cyberproblemas: contributos para uma educação estético-visual na era digital”, *Ler Educação* nº 19/20.
- SAHASRABUDHE, P. (2005) “Learning through arts”, *International Journal of Education Through Art* v. 2 nº 2.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (2001) *Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- SALAZAR, A. (2003) *O que é a arte?*. V.N.Famalicão: Papelmunde.
- SCHMIDLIN, E. (2010) “Captura e encontro na docência em Arte”, Porto: *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*.
- STEERS, J. (2003) “Art and design in the UK: the theory gap”, in ADDISON, N. e BURGESS, L. (ed.), *Issues in art and design teaching*, London: RoutledgeFalmer.
- STEINGRESS, G. (2002) “La cultura como dimensión de la globalización: un nuevo reto para la sociología”, *Revista Española de Sociología* nº 2.
- STENHOUSE, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STERN, A. (1974) *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STERN, A. (s/d.) *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRONGMAN, K. (1998) *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi.
- SÜSKIND, P. (2003) *O Perfume*. Lisboa: Editorial Presença.
- SWIFT, J. e STEERS. (1999) “A Manifesto for Art in Schools”, *Journal of Art & Design Education*, v.18, nº 1.
- TAVARES, P. (2009) “desenho como ferramenta universal - o contributo do processo do desenho na metodologia projectual”, *Tékhne*, V.7, nº 12.
- THOMPSON, C. (1995) *The visual arts and early childhood learning*. Reston: The National Art Education Association.
- TOMLINSON, R.R. (1947) *Children as artists*. London: King Penguin Books.
- TORRADO, A. (1988) *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Afrontamento.
- TORRANCE, P. e MYERS, R. (1976) *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- TRÍAS, E. (2000) *Los límites del mundo*. Barcelona: Destino.
- TRIGWELL et al. (2005) “Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory”, *Higher Education Research and Development*, v. 24.

- UNESCO (2009) *Arts Education: Culture Counts - A contribution from European experts to the Seoul process*. Berlin: Deutch UNESCO – Kommission.
- UNESCO (2006) *Road Map for Arts Education - World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21th Century*. Lisbon: UNESCO.
- UNIVERSIDADE DO PORTO – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (2001) *Os desenhos do desenho*. Porto: FPCEUP.
- VERÍSSIMO, R. (2000) *Da (não)expressão na saúde e na doença*. Porto: Medisa.
- VIEIRA, J. (1995) *O desenho e o projecto são o mesmo?* Porto: FAUP.
- VIEIRA, R. (1998) “Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores”, Porto: *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*.
- VILA-MERINO, E. (2010) “El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, v. 3, nº 2.
- WITKIN, R. (1974) *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Años escolares y áreas/asignaturas de AV en la enseñanza básica portuguesa.....	3
Tabela 2. Desenvolvimento e aprendizagem na criança. Adaptada de Atkinson (2002: 7).....	30
Tabela 3. Relação do Programa de AV do 3º Ciclo com o Currículo. Adaptado de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Direção-Geral de Formação Vocacional (2005)	40
Tabela 4. Fases de evolução da criança, através da produção artística, por Lowenfeld.....	50
Tabela 5. Alterações da sociedade nas gerações passadas e na presente.....	68
Tabela 6. Diferenças entre a abordagem disciplinar e transdisciplinar	78
Tabela 7. Diferenças entre o hemisfério direito e esquerdo	99
Tabela 8: Sete tipos de crescimento criativo associados à expressão. Adaptado de Lowenfeld e Britain (1977).....	102
Tabela 9. Distribuição dos alunos do 1º ciclo, em Santa Maria da Feira, no ano letivo 2006/2007.....	114
Tabela 10. Atividades e distribuição das AEC em Santa Maria da Feira.....	115
Tabela 11. Cronograma global de toda a investigação.....	117
Tabela 12. Parcerias e pessoas envolvidas	134
Tabela 13. Codificação e formação profissional dos educadores.....	138
Tabela 14. Agrupamentos, escolas e turmas (e horário) dos intervenientes diretos.....	138
Tabela 15. Alunos da turma A1	139
Tabela 16. Alunos da turma B1.....	139
Tabela 17. Alunos da turma C1.....	140
Tabela 18. Alunos da turma D2	140
Tabela 19. Alunos da turma E2.....	141
Tabela 20. Alunos da turma F2.....	141
Tabela 21. Identificação por sexos (pergunta 1.1)	146
Tabela 22. Caracterização por idades (pergunta 1.2)	146
Tabela 23. Gostou de Expressão Plástica na Escola do 1º Ciclo (pergunta 1.4)	146
Tabela 24. Gostou de EV e Tecnológica no 5º e 6º ano (pergunta 1.6)	147
Tabela 25. Estando no 9ºano tem EV (pergunta 2.1)	148
Tabela 26. Se tem EV gosta da disciplina (pergunta 2.1.1)	149
Tabela 27. Se tem EV, e pudesse, escolhia outra disciplina (pergunta 2.1.1)	149
Tabela 28. Importância da ExP e EV para o aluno (pergunta 2.2 / quadro 1).....	149
Tabela 29. Frequência de outras atividades (extracurriculares) artísticas (pergunta 2.3).....	150
Tabela 30. Importância das atividades desenvolvidas em ExP e EV (pergunta 3.1 / quadro 2).....	151
Tabela 31. Identificação por sexos (pergunta 1.1)	152
Tabela 32. Caracterização por idades (pergunta 1.2)	153
Tabela 33. Habilitações Académicas (pergunta 1.3).....	153
Tabela 34. Situação Profissional (pergunta 1.4).....	153
Tabela 35. Tempo de Serviço como Educador (pergunta 1.5).....	154
Tabela 36. Caracterização etária dos grupos de alunos (pergunta 1.7)	154
Tabela 37. Formação específica em ExP (pergunta 2.1).....	154
Tabela 38. Influência das modalidades de formação em ExP (pergunta 2.2 / quadro 1).....	155
Tabela 39. Livros influentes na formação pessoal ao nível da ExP (pergunta 2.3).....	155
Tabela 40. A importância das áreas do plano curricular (pergunta 3.1 / quadro 3).....	155
Tabela 41. Frequência de utilização da ExP, na situação de interação com outras áreas do curriculum (pergunta 3.3 / quadro 4)	156
Tabela 42. Existem na escola atividades extracurriculares (pergunta 3.4).....	157
Tabela 43. Importância da ExP (pergunta 4.1 / quadro 5).....	157
Tabela 44. Conhecimento do programa de ExP do 1º Ciclo (pergunta 5.1).....	158
Tabela 45. Abordagem de todos os parâmetros do Programa (pergunta 5.2).....	158
Tabela 46. Adequação do Programa (pergunta 5.3).....	158
Tabela 47. Conhecimento do programa de EV do 2º ciclo (pergunta 5.4).....	159
Tabela 48. Desmotivação e falta de escolha de EV no 3º Ciclo (pergunta 5.5)	159

Tabela 49. Regularidade da prática de ExP (pergunta 6.1)	160
Tabela 50. Tempo dedicado a cada sessão (pergunta 6.2).....	160
Tabela 51. Atividades de ExP realizadas em ocasiões especiais (pergunta 6.3)	160
Tabela 52. Frequência de intervenção nos trabalhos dos alunos (pergunta 6.1).....	161
Tabela 53. Importância das atividades de ExP (pergunta 6.5 / quadro 6)	162
Tabela 54. Problemas que impedem a utilização da ExP com frequência desejada (pergunta 6.6)	163
Tabela 55. Satisfação dos educadores na realização de atividades de ExP (pergunta 6.7).....	163
Tabela 56. Adesão das crianças às atividades de ExP (pergunta 6.8).....	164
Tabela 57. Cronograma global do projeto ACD.....	175
Tabela 58. Estados de consciência. Com base em Carneiro (2000).	182
Tabela 59. Diferenças entre reprodução vs produção autônoma. Adaptado de Lowenfeld e Britain (1977).	207
Tabela 60. Ciclo 1 – balanço final. Cálculo do número de exercícios para cada ciclo.....	215
Tabela 61. Ciclo 1 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	217
Tabela 62. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	217
Tabela 63. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.	217
Tabela 64. Ciclo 1 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	217
Tabela 65. Ciclo 1 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	219
Tabela 66. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	220
Tabela 67. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.	220
Tabela 68. Ciclo 1 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	220
Tabela 69. Ciclo 1 - exercício 03a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	223
Tabela 70. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	223
Tabela 71. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	223
Tabela 72. Ciclo 1 - exercício 03a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	223
Tabela 73. Ciclo 1 - exercício 03b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	226
Tabela 74. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	226
Tabela 75. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – satisfação do educador.	226
Tabela 76. Ciclo 1 - exercício 03b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	226
Tabela 77. Ciclo 1 - exercício 04a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	229
Tabela 78. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	229
Tabela 79. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	229
Tabela 80. Ciclo 1 - exercício 04a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	229
Tabela 81. Ciclo 1 - exercício 04b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	231
Tabela 82. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	232
Tabela 83. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – satisfação do educador.	232
Tabela 84. Ciclo 1 - exercício 04b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	232
Tabela 85. Ciclo 1 - exercício 05a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	234
Tabela 86. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	235
Tabela 87. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	235
Tabela 88. Ciclo 1 - exercício 05a. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	235
Tabela 89. Ciclo 1 - exercício 05b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	237
Tabela 90. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	237
Tabela 91. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – satisfação do educador.	237
Tabela 92. Ciclo 1 - exercício 05b. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	238
Tabela 93. Ciclo 1 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	240
Tabela 94. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	240
Tabela 95. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.	240
Tabela 96. Ciclo 1 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.	240
Tabela 97. Ciclo 1 - exercício 07a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	243
Tabela 98. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	243
Tabela 99. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	244
Tabela 100. Ciclo 1 - exercício 07a. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.	244
Tabela 101. Ciclo 1 - exercício 07b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.	245

Tabela 102. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	245
Tabela 103. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício – satisfação do educador	245
Tabela 104. Ciclo 1 - exercício 07b. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.	246
Tabela 105. Ciclo 1 - exercício 08. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	247
Tabela 106. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	247
Tabela 107. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – satisfação do educador.	248
Tabela 108. Ciclo 1 - exercício 08. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	248
Tabela 109. Ciclo 1 - exercício 09. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	250
Tabela 110. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	250
Tabela 111. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – satisfação do educador.	250
Tabela 112. Ciclo 1 - exercício 09. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	250
Tabela 113. Ciclo 1 - exercício 10. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	252
Tabela 114. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	252
Tabela 115. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – satisfação do educador.	252
Tabela 116. Ciclo 1 - exercício 10. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	252
Tabela 117. Ciclo 1 - balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação	255
Tabela 118. Ciclo 1 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.	255
Tabela 119. Ciclo 1 – balanço final. Suportes.....	256
Tabela 120. Ciclo 1 – balanço final. Materiais.....	256
Tabela 121. Ciclo 2 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	260
Tabela 122. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	260
Tabela 123. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.	260
Tabela 124. Ciclo 2 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	260
Tabela 125. Ciclo 2 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	263
Tabela 126. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	264
Tabela 127. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.	264
Tabela 128. Ciclo 2 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	264
Tabela 129. Ciclo 2 - exercício 03. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	266
Tabela 130. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	266
Tabela 131. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – satisfação do educador.	267
Tabela 132. Ciclo 2 - exercício 03. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	267
Tabela 133. Ciclo 2 - exercício 04. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	269
Tabela 134. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	270
Tabela 135. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – satisfação do educador.	270
Tabela 136. Ciclo 2 - exercício 04. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	270
Tabela 137. Ciclo 2 - exercício 05a. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	272
Tabela 138. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício – adesão dos alunos.	272
Tabela 139. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício – satisfação do educador.	272
Tabela 140. Ciclo 2 - exercício 05a. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.....	273
Tabela 141. Ciclo 2 - exercício 05b. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	274
Tabela 142. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	274
Tabela 143. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício – satisfação do educador.	275
Tabela 144. Ciclo 2 - exercício 05b. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.	275
Tabela 145. Ciclo 2 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	277
Tabela 146. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	277
Tabela 147. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.	278
Tabela 148. Ciclo 2 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	278
Tabela 149. Ciclo 2 - exercício 07. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	280
Tabela 150. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	280
Tabela 151. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – satisfação do educador.	280
Tabela 152. Ciclo 2 - exercício 07. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	280
Tabela 153. Ciclo 2 - exercício 08. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	283
Tabela 154. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	283

Tabela 155. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	283
Tabela 156. Ciclo 2 - exercício 08. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	283
Tabela 157. Ciclo 2 – balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação.....	291
Tabela 158. Ciclo 2 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.	291
Tabela 159. Ciclo 2 – balanço final. Suportes.....	291
Tabela 160. Ciclo 2 – balanço final. Materiais.....	291
Tabela 161. Ciclo 3 - exercício 01. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	295
Tabela 162. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	295
Tabela 163. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	295
Tabela 164. Ciclo 3 - exercício 01. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	295
Tabela 165. Ciclo 3 - exercício 02. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	298
Tabela 166. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	298
Tabela 167. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	299
Tabela 168. Ciclo 3 - exercício 02. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	299
Tabela 169. Ciclo 3 - exercício 03. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	301
Tabela 170. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	301
Tabela 171. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	301
Tabela 172. Ciclo 3 - exercício 03. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	301
Tabela 173. Ciclo 3 - exercício 04. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	304
Tabela 174. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	304
Tabela 175. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	304
Tabela 176. Ciclo 3 - exercício 04. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	304
Tabela 177. Ciclo 3 - exercício 05. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	307
Tabela 178. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	307
Tabela 179. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	307
Tabela 180. Ciclo 3 - exercício 05. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	307
Tabela 181. Ciclo 3 - exercício 06. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	310
Tabela 182. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	310
Tabela 183. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – satisfação do educador.....	310
Tabela 184. Ciclo 3 - exercício 06. Reação ao exercício – realização do exercício anteriormente.....	310
Tabela 185. Ciclo 3 - workshop pintura & emoções. Estrutura da aula nas diferentes turmas.....	312
Tabela 186. Ciclo 3 - workshop pintura & emoções. Reação ao exercício – adesão dos alunos.....	312
Tabela 187. Ciclo 3 - workshop pintura & emoções. Reação exercício - satisfação do educador.....	312
Tabela 188. Ciclo 3 workshop pintura & emoções. Reação ao exercício - realização do exercício anteriormente.....	313
Tabela 189. Ciclo 3 – balanço final. Avaliação das atividades/exercícios - nível de satisfação.....	314
Tabela 190. Ciclo 3 – balanço final. Ambiente de implementação - espaço de trabalho.	315
Tabela 191. Ciclo 3 – balanço final. Suportes.....	315
Tabela 192. Ciclo 3 – balanço final. Materiais.....	315
Tabela 193. Ciclo 3 – balanço global. Motivação.	316
Tabela 194. Ciclo 3 – balanço global. Aspectos positivos e negativos do projeto (perg. 4.2 e 4.3).....	317
Tabela 195. Ciclo 3 – balanço global. Competências adquiridas pelos alunos (perg. 4.4).....	317
Tabela 196. Trabalhos presentes na exposição final realizada na BMSMF.....	323
Tabela 197. Ciclo 1 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.....	334
Tabela 198. Ciclo 2 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.....	339
Tabela 199. Ciclo 3 – Pontos positivos e negativos observados durante o ciclo.....	342

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Valorização generalizada das áreas curriculares disciplinares pelo educador do 1º ciclo.	44
Figura 2. A pirâmide das motivações de Maslow. Adaptado de Rodrigues (1998: 136).	63
Figura 3. Identificação do processo de arte em três elementos. Adaptado de Barret (1982: 18).....	87
Figura 4. Relação-forma-emoção. Adaptado de Salazar (2003: 51).	90
Figura 5. Mapa de Portugal, localização do concelho e identificação das freguesias do mesmo.....	113
Figura 6. Processo de investigação inerente à IA.....	123
Figura 7. Metodologia cíclica, da IA, utilizada no Projeto ACD.....	125
Figura 8. Estrutura cíclica do projeto ACD.....	125
Figura 9. Zona histórica de SMF. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira	127
Figura 10. Locais emblemáticos de SMF. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de SMF.....	128
Figura 11. Castelo de SMF. Fonte: CMSMF.	128
Figura 12. Festa das Fogaceiras. Fonte: CMSMF e Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira	129
Figura 13. Festival para gente sentada. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira.....	129
Figura 14. Semana Santa. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira	130
Figura 15. Festival Imaginarius. Fonte: IMAGINARIUS e Roteiro Turístico de SMF.....	130
Figura 16. Viagem Medieval. Fonte: CMSMF, Roteiro Turístico de SMF e Rui Alexandre.	131
Figura 17. Festival da Juventude. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira.	131
Figura 18. Terra dos Sonhos. Fonte: Roteiro Turístico de Santa Maria da Feira e Rui Alexandre.	132
Figura 19. Interiores e exteriores da BMSMF. Fonte: BMSMF e CMSMF.....	135
Figura 20. Interiores e exteriores do MPTSM. Fonte: MPTSM e CMSMF.....	136
Figura 21. Escolas do concelho de SMF envolvidas no projeto.....	139
Figura 22. Maior importância da ExP e EV para o aluno	149
Figura 23. Fases e abordagens do processo artístico. Adaptado Laura Chapman (in Rúbio, 2007).....	191
Figura 24. Aspetos da identidade do indivíduo.	198
Figura 25. Carimbo presente e sujeito a preenchimento em cada trabalho.	209
Figura 26. Exemplo de folhas catanhas e exemplo com o carimbo preenchido.....	210
Figura 27. Papel utilizado no projeto ACD. Maço, corte e exemplo das três cores.	211
Figura 28. Materiais utilizados no projeto a <i>criança e o desenho</i>	212
Figura 29. Estruturação e encadeamento dos diferentes ciclos	215
Figura 30. ACD: Ciclo 1. Exercício 1 dos alunos SFBC e ACFR (B1).....	218
Figura 31. ACD: Ciclo 1. Exercício 1 dos alunos GSSG (C1) e RFSM (B1).....	218
Figura 32. ACD: Ciclo 1. Exercício 2 dos alunos BSSA + AFFV (B1) e ESS (E2).....	221
Figura 33. ACD: Ciclo 1. Exercício 2 dos alunos RFSM (B1) e JPBR (C1).....	221
Figura 34. ACD: Ciclo 1. Exercício 2b dos alunos ESS e VSSS (E2).....	222
Figura 35. ACD: Ciclo 1. Processo do exercício 3a (D2).	223
Figura 36. ACD: Ciclo 1. Exercício 3a dos alunos MSO (B1), ABFM (C1) e IAP (F2).....	224
Figura 37. ACD: Ciclo 1. Exercício 3a dos alunos MSAO (D2) e <i>ilegível</i> (C1).....	225
Figura 38. ACD: Ciclo 1. Exercício 3b. Processo (D2) e trabalho do aluno TFSS (A1).	227
Figura 39. ACD: Ciclo 1. Exercício 3b dos alunos MSO e MSP (B1), ESA (E2) e BSS (B1).....	227
Figura 40. ACD: Ciclo 1 – Aula 04. Elementos gráficos para prolongamento.	228
Figura 41. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a. Processo (turmas B1 e E2).....	230
Figura 42. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a dos alunos JSG - jardim e BSS - balão (B1).	230
Figura 43. ACD: Ciclo 1. Exercício 4a dos alunos RAM – óculos Ranger e AFFV – olhos dos coelhos (B1).	230
Figura 44. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b. Processo (turmas B1 e E2).....	233
Figura 45. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b dos alunos JSG – A Wink e suas borboletas e RFSM – o meu herói King-kong (B1).....	233
Figura 46. ACD: Ciclo 1. Exercício 4b dos alunos DCA (E2) e DMOM (E2).....	233
Figura 47. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a. Processo e trabalho do aluno AFBM (turma D2).....	235
Figura 48. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a. Processo das turmas D2 e E2.....	236

Figura 49. ACD: Ciclo 1. Exercício 5a dos alunos FMM (B1) e ESS (E2).	236
Figura 50. ACD: Ciclo 1. Exercício 5b. Trabalho e processo das turmas E2, D2 e B1.....	238
Figura 51. ACD: Ciclo 1. Exercício 5b. Processo (D2) e trabalho do aluno RPM (E2).....	238
Figura 52. ACD: Ciclo 1. Exercício 6a. Trabalho dos alunos BSOG (A1) e MSP (B1).	241
Figura 53. ACD: Ciclo 1. Exercício 6a. Processos e trabalho do aluno AJMR (D2).	242
Figura 54. ACD: Ciclo 1. Exercício 7a. Processos do exercício e trabalho do aluno DMOM (E2).	244
Figura 55. ACD: Ciclo 1. Exercício 7b. Processos da turma D2.....	246
Figura 56. ACD: Ciclo 1. Exercício 7b. Trabalho dos alunos TFSS – água (A1), AFBM e DSP (D2).	246
Figura 57. ACD: Ciclo 1. Exercício 8a. Processo de trabalho (B1 e D2).....	248
Figura 58. ACD: Ciclo 1. Exercício 8a. Trabalho dos alunos RAMS (B1), BFC (D2) e PJFR - <i>triangulos</i> (A1).	249
Figura 59. ACD: Ciclo 1. Exercício 9. Processo e trabalho dos alunos DPCO (A1) e AJMR (D2).....	251
Figura 60. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo do exercício e trabalho do aluno PJFC (A1).	253
Figura 61. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo do exercício e trabalho do aluno RAMS – desenhou a colega MSP (B1).	253
Figura 62. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno ACFR (C1).	253
Figura 63. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Processo e trabalho do aluno RRR – desenhou AJMR (D2).....	254
Figura 64. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno DFG – desenhou professor (D2) e resultados.	254
Figura 65. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno VSSS – desenhou ESS (E2).....	254
Figura 66. ACD: Ciclo 1. Exercício 10. Trabalho do aluno RDV – desenhou IAP (F2).....	255
Figura 67. ACD: Ciclo 2. Exercício 01. Processo (A1) e trabalho do aluno AJMR – O segredo da bala de prata (D2). ..	261
Figura 68. ACD: Ciclo 2. Exercício 01. Trabalhos do aluno FOA – <i>O meu carro de corridas</i> e DMOM – <i>Emanuel e a bandeira de Portugal</i> (E2).	261
Figura 69. Ciclo 2. Exercício 02. Festa das Fogaceiras. Fonte: CMSMF.....	262
Figura 70. Ciclo 2. Exercício 02. Meninas das Fogaceiras. Fonte: CMSMF.	263
Figura 71. ACD: Ciclo 2. Exercício 02. Processo (A1) e trabalho do aluno BSSA (B1).	264
Figura 72. ACD: Ciclo 2. Exercício 02. Trabalho do aluno DSAP (F2) e MBOM (D2).	265
Figura 73. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Composição realizada por cada professor (A1, B1 e E2).	267
Figura 74. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Trabalhos dos alunos PJFC (A1) e FMM (B1).	268
Figura 75. ACD: Ciclo 2. Exercício 03. Trabalhos dos alunos RDM (C1), DFG (D2) e ASC (E2).	268
Figura 76. Ciclo 2. Exercício 4 e 5a. Exemplo para o corte e colagem da obra escolhida.	269
Figura 77. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Processo de trabalho (D2, A1 e D2).	270
Figura 78. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Trabalhos dos alunos MSP (B1), ACFR (C1) e RAPF (C1).....	271
Figura 79. ACD: Ciclo 2. Exercício 04. Trabalhos dos alunos RDM (C1), DFG (D2) e ASC (E2).	271
Figura 80. ACD: Ciclo 2. Exercício 05a. Processo de trabalho (B1 e E2).	273
Figura 81. ACD: Ciclo 2. Exercício 05a. Trabalhos dos alunos DFG (D2) ESS (E2) DAM (F2) e MSD (B1).....	273
Figura 82.ACD: Ciclo 2. Exercício 05b. Trabalhos dos alunos DMOM (E2) e ELC (F2).....	275
Figura 83. ACD: Ciclo 2. Exercício 05b. Trabalhos dos alunos EACS e ROGM (F2).....	275
Figura 84. ACD: Ciclo 2. Exercício 06. Processo de trabalho (B1).	278
Figura 85. ACD: Ciclo 2. Exercício 06. Trabalho dos alunos AJMR e GFCS (D2).	279
Figura 86. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos BRSF vs SMBS (A1) e DMOM vs JSPS (E2).	281
Figura 87. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos DFPS vs PROF (B1) e MHCV vs GCSG (C1).....	281
Figura 88. ACD: Ciclo 2. Exercício 07. Trabalho dos alunos ESS vs RPM (E2).	282
Figura 89. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Processo de trabalho (A1 e E2).....	283
Figura 90. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Trabalho dos alunos BSS (B1) e ALPC (D2).	284
Figura 91. ACD: Ciclo 2. Exercício 08. Trabalho dos alunos AIRS (E2) e RDV (F2).	284
Figura 92. Livro Objeto. A1. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.	286
Figura 93. Livro Objeto. B1. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.....	287
Figura 94. Livro Objeto. D2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.	288
Figura 95. Livro Objeto. E2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.....	289
Figura 96. Livro Objeto. F2. Esboço inicial e exemplo do resultado final da obra.	290
Figura 97. ACD: Ciclo 3. Exercício 01 (parte 1). Processo de trabalho (D2 e B1).	295
Figura 98. ACD: Ciclo 3. Exercício 01 (parte 2). Processo de trabalho (B1 e D2).	296

Figura 99. ACD: Ciclo 3. Exercício 01. Trabalho dos alunos GFSB (B1) e BCB (C1).....	296
Figura 100. ACD: Ciclo 3. Exercício 01. Trabalho dos alunos LSSB (D2) e FOA (E2).....	297
Figura 101. ACD: Ciclo 3. Exercício 02. Trabalho dos alunos BSSA - <i>casa de banho, cozinha, sala, pratos, garfos e facas</i> (B1) PMMA (C1) e DFG – <i>professora</i> (D2).	299
Figura 102. ACD: Ciclo 3. Exercício 02. Trabalho dos alunos LSM – <i>estrela cadente</i> (D2) DSAP - <i>Just Girls cantoras</i> e RDV - <i>fiz um galo a brincar com o meu irmao</i> (F2).....	300
Figura 103. ACD: Ciclo 3. Exercício 03. Processo de trabalho (A1).....	302
Figura 104. ACD: Ciclo 3. Exercício 03. Trabalho dos alunos PJFC (A1) DAM (F2) e DMOM (E2).....	302
Figura 105. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Processo de trabalho (A1 e B1).	305
Figura 106. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Trabalho dos alunos AFFV (B1) e RDV (C1).....	305
Figura 107. ACD: Ciclo 3. Exercício 04. Trabalho dos alunos DSP (D2) e SMBS (E2).....	306
Figura 108. ACD: Ciclo 3. Exercício 05. Processo de trabalho (B1, D2 e A1).	308
Figura 109. ACD: Ciclo 3. Exercício 05. Trabalho dos alunos AFFV+BSS+BSSA+DFPS+ FMM+GFSB+ JSG (A1) e RPM+RRC+VSSS (E2).	308
Figura 110. ACD: Ciclo 3. Exercício 06. Processo de trabalho (B1 e E2).....	311
Figura 111. ACD: Ciclo 3. Exercício 06. Processo e trabalhos de alunos (B1, C1, C1, D2 e E2).....	311
Figura 112. ACD: Ciclo 3. Workshop. Processo de trabalho (A1, B1, C1, D2, E2 e F2).....	313
Figura 113. ACD: Ciclo 3. Workshop. Telas finais das turmas (A1, B1, C1, D2, E2 e F2).	314
Figura 114. Planta do R/C e 1º andar (mezzanine), em metros, da sala exposições da BMSMF.....	322
Figura 115. Esboço inicial para a exposição ACD.....	322
Figura 116. Distribuição dos trabalhos pelo piso 0 e 1, da sala de exposições, da BMSMF	324
Figura 117. Visão global da exposição antes da inauguração.	324
Figura 118. Convite frente e verso, 210x100mm, da exposição “A criança e do Desenho”	325
Figura 119. Poster 420x420mm e flyer 210x147mm da exposição ACD.....	326
Figura 120. Inauguração da exposição “A criança e do Desenho”.	327
Figura 121. Inauguração da exposição “A criança e do Desenho”. Fotos de pormenor.	328

ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS (Disponíveis na versão digital)

Apêndice	Descrição
01	carta apresentação aos alunos
02	questionário aos alunos
03	carta apresentação aos professores
04	questionário aos professores
05	ficha identificação do professor
06	ficha identificação do aluno
07	registo de reuniões e encontros
08	normas de implementação
09	conclusões anteriores
10	Câmara Municipal - dossier de apresentação do projeto
11	ofício do projeto ACD
12	tabela da escola por professor
13	layout de observação de aula
14	1º ciclo_exercícios 01 a 10
15	1º ciclo_exercício 09 - apoio cartas sentimentais
16	1º ciclo_avaliação final
17	2º ciclo_exercícios 01 a 08
18	2º ciclo_livro objecto - proposta individual
19	2º ciclo_avaliação final
20	3º ciclo_exercícios 01 a 06
21	3º ciclo_exercício 03 - desenho invertido
22	3º ciclo_workshop autorização
23	3º ciclo_workshop organização
24	3º ciclo_avaliação final e global
25	distribuição dos trabalhos
26	Exposição final_convite
27	Exposição final_poster
28	Exposição_flyer
Anexo	Descrição
01	Competências Essenciais de Educação Artística no Ensino Básico
02	Plano curricular – Carga horária do 1º ciclo
03	DL.6 de 2001_art.9 - Atividades de Enriquecimento Curricular
04	Plano curricular – Carga horária do 3º ciclo
05	Organização curricular do Ensino Básico
06	DL.6 de 2001_art.18 - Formação de professores