



CREATIVE UNIVERSITY

2013

Escola Superior de Design

**Nuno do Carmo
Barros Lopes de Almeida**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
Escola Secundária Artística António Arroio**

**A Perceção do Corpo e o Cérebro
na Aprendizagem do Desenho**



CREATIVE UNIVERSITY

2013

Escola Superior de Design

**Nuno do Carmo
Barros Lopes de Almeida**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Escola Secundária Artística António Arroio

A Perceção do Corpo e o Cérebro na aprendizagem do Desenho

Relatório de Estágio apresentado ao IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria de Lourdes Rodrigues de Victória Riobom, Professora Auxiliar do Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, IADE-U e sob co-orientação da Professora Cristina Carrilho da Graça, Professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária Artística António Arroio.

Dedico este trabalho à Ilda,
que esteve presente no início e me ajudou a crescer.

o júri

presidente	Doutor Carlos Alberto Miranda Duarte Professor Associado com Agregação e Presidente Executivo da Comissão de Instalação do <i>Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, IADE-U</i>
arguente	Doutora Maria Teresa Torres Pereira de Eça Professora do quadro da <i>Escola Secundária Alves Martins</i> em Viseu, Investigadora do <i>Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – 12ADS, Universidade do Porto</i> , Professora convidada no Programa de Doutoramento em Educação Artística, <i>Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto</i>
arguente	Cristina Carrilho da Graça Professora do quadro de nomeação definitiva da <i>Escola António Arroio</i> , Lisboa
orientadora	Doutora Maria de Lourdes Rodrigues de Victória Riobom Professora Auxiliar do <i>Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, IADE-U</i>

agradecimentos

Aos meus pais.

À Andreia, pela força quando as forças faltam e pela objetividade quando a visão turva.

À Fernanda, pela sua amizade...e pela Andreia.

À Professora Cristina Carrilho da Graça, por partilhar a sua experiência.

À Professora Maria de Lourdes Riobom, pela generosidade com que partilha o seu saber e cultiva a amizade, como se de bens preciosos não se tratassem.

palavras-chave

Percepção; Corpo; Artes Visuais; Desenho.

resumo

O presente relatório respeita ao estágio por mim realizado na Escola Secundária Artística António Arroio, e ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Desenho A com uma turma do 11º ano.

Pretendo neste espaço estabelecer uma relação entre a aprendizagem do desenho e a *comunicação* entre o *corpo* e o *cérebro*, como forma de abordar o potencial contributo da sua prática no desenvolvimento emocional e racional do aluno.

Desta forma assume-se enquanto objetivo a construção de um quadro de conhecimento, proveniente dos domínios da Arte e da Ciência, que incida sobre os processos que ocorrem entre o *corpo* e o *cérebro* durante a aprendizagem e a prática do desenho, com o intuito de tentar entender até que ponto é possível promover uma melhor aprendizagem baseada nesse mesmo conhecimento.

Neste contexto, a *percepção do corpo* e o *cérebro*, constituem a base que permite encarar o desenho enquanto prática capaz de desenvolver e potenciar no aluno as capacidades de raciocinar e decidir; capacidades fundamentais que transpõem as fronteiras do Desenho e se estendem a todas as atividades humanas.

Para que da relação entre a percepção do corpo, o cérebro e a aprendizagem do desenho, possam resultar considerações efetivas, entende-se fundamental o seu enquadramento num contexto que compreende o Ensino, as Artes Visuais e uma sociedade contemporânea, assente na cultura do consumo e da imagem, que encara o corpo e a mente como elementos separados.

keywords

Perception; Body; Visual Arts; Drawing.

abstract

This report is the outcome of the educational traineeship carried out at the Secondary Arts School Antônio Arroio, and the pedagogy developed for 11th grade students in the Drawing A class.

It is my intention to establish a relationship between learning how to draw, and the communication of the body and the brain, as a way to address the potential contribution this may have in the rational and emotional development of the student.

The objective is to build a framework of knowledge within the fields of arts and sciences that focuses on the process of communication between the body and the brain. This is in order to understand how this framework may promote a better environment for learning to draw.

In this context, the perception of the body and the brain form the basis for drawing as a practice able to develop and enhance the student's ability to reason and make decisions; fundamental abilities that span the boundaries of design and extend to all human activity.

For the relationship between the perception of the body, the brain and the learning of drawing to be effective, it must alter the basic framework that considers general education, the visual arts and contemporary society, based on a consumption and image culture, that perceive the body and the mind as separate elements.

«To be happy is to become aware of oneself without
fright.»

Walter Benjamin

ÍNDICE

Índice de Figuras	16
Índice de Quadros.....	17
Índice de Gráficos	18
Lista de Siglas.....	19
Introdução	23
I – Caracterização do Contexto Escolar.....	25
1.1. A Escola Secundária Artística António Arroio	27
1.2. Recursos Físicos e Humanos	33
1.3. Sala de Aula e a Turma E do 11º ano	35
1.4. Plano Curricular da Disciplina Desenho A, 11º ano	38
II – Fundamentação e Enquadramento Teórico da Prática Pedagógica	45
2.1. Da Sociedade.....	51
2.2. Da Perceção do Corpo	56
2.2.1. Da Relação com o Meio	62
2.2.2. Cérebro, Corpo e Conhecimento	67
2.2.3. Emoções.....	69
2.2.4. Sentimentos.....	73
2.3. A Perceção do Corpo e as Artes Visuais	77
2.4. A Aprendizagem do Desenho no Ensino das Artes Visuais.....	87
III – Estágio e Prática Pedagógica.....	97
3.1. Planeamento e Organização.....	100
3.2. Quotidiano Escolar	103
3.3. Unidade de Trabalho Lecionada: Abordagem à Perspetiva.....	106
3.4. Unidade de Trabalho Lecionada: Representação Gráfica em Alto Contraste	113
3.4.1. Avaliação	122
3.4.2. Inquérito aos Alunos.....	126
3.4.3. Aplicações Práticas da Unidade de Trabalho.....	131
Conclusões	137

Referências Bibliográficas	143
Outras Referências	146
Legislação.....	147
Anexos.....	I
Anexo 1 – Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano	II
Anexo 2 – Planificação da Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”	XI
Anexo 3 – Apresentação Informática para a Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”	XIV
Anexo 4 – Enunciado com Exercícios para a Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”	XXII
Anexo 5 – Planificação da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	XXVI
Anexo 6 – Apresentação Informática para a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	XXIX
Anexo 7 – Enunciado para a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	XLI
Anexo 8 – Critérios Gerais de Avaliação da ESAAA	XLIV
Anexo 9 – Critérios Gerais de Avaliação para alunos Surdos da ESAAA	XLIX
Anexo 10 – Critérios de Avaliação de Desenho.....	LII
Anexo 11 – Critérios de Avaliação para a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	LIV
Anexo 12 – Classificações Finais da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	LVII
Anexo 13 – Inquérito sobre a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	LIX
Anexo 14 – Aplicação Prática da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste” - Fanzine	LXI
Anexo 15 – Aplicação Prática da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste” – Impressão em Tecido.....	LXIX

Índice de Figuras

Figura 1 - Painél sobre a entrada principal da ESAAA.	33
Figura 2 – ESAAA, espaço interior.	100
Figura 3 - Imagem utilizada na apresentação informática da unidade de trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”	120
Figura 4 – Ilustrações em alto contraste realizadas pelos alunos.	121
Figura 5 – Capa e contracapa do <i>Fanzine</i>	133
Figura 6 – T-Shirts com as Ilustrações dos alunos estampadas e edição impressa do <i>Fanzine</i>	134

Índice de Quadros

Quadro 1 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos).....	39
Quadro 2 - Síntese do bloco 1.....	108
Quadro 3 - Síntese do bloco 2.....	108
Quadro 4 - Síntese do bloco 3.....	109
Quadro 5 - Síntese da fases da unidade de trabalho: Representação Gráfica em Alto Contraste.....	118
Quadro 6 – Síntese das classificações da unidade de trabalho.....	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos alunos por género.	36
Gráfico 2 – Distribuição percentual dos alunos por data de nascimento.	37
Gráfico 3 – Questão 1 “Consideras o tema <i>Ser Livre</i> ?”	127
Gráfico 4 – Questão 2 “Já tinhas refletido sobre o que é <i>Ser Livre</i> ?”	127
Gráfico 5 – Questão 3 “O exercício contribuiu de alguma forma para refletires sobre o conceito de <i>Liberdade</i> ?”	127
Gráfico 6 – Questão 4 “A prática do Desenho contribuiu de alguma forma para a tua reflexão sobre <i>Ser Livre</i> ?”	128
Gráfico 7 – Questão 5 “A tua ideia do que é <i>Ser Livre</i> ?”	128
Gráfico 8 – Questão 6 “O exercício ajudou-te a descobrir algo de novo sobre ti?”	128
Gráfico 9 – Questão 7 “O exercício contribuiu para a tua evolução enquanto artista?”	129
Gráfico 10 – Questão 8 “A apresentação eletrónica com desenhos de vários ilustradores contribuiu para o desenvolvimento do teu trabalho?”	129
Gráfico 11 – Questão 9 “Achaste o exercício?”	129
Gráfico 12 – Questão 10 “Em que fase sentiste maior dificuldade?”	130
Gráfico 13 – Questão 11 “Qual foi a fase que mais gostaste?”	130
Gráfico 14 – Questão 12 “Através do exercício ficaste com um melhor entendimento do que é a Ilustração?”	130

Lista de Siglas

ESAAA – Escola Secundária Artística António Arroio

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UT – Unidade de Trabalho

“Minha alma é uma orquestra oculta; não sei que instrumentos tangem e rangem, cordas e harpas, timbales e tambores, dentro de mim. Só me conheço como sinfonia.”

Fernando Pessoa
Livro do Desassossego

Introdução

O presente relatório respeita ao estágio por mim realizado na Escola Secundária Artística António Arroio, enquanto parte integrante do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário.

O estágio decorreu na disciplina de Desenho A com a turma E do 11º ano de escolaridade do curso de Produção Artística de especialização em têxteis, e teve a duração de aproximadamente dois períodos letivos. Durante este tempo tive a oportunidade de acompanhar e apoiar o trabalho desenvolvido pelos alunos e de lecionar duas unidades de trabalho que reuniram vários temas específicos da disciplina, sendo que ambas as formas de participação foram assistidas pela professora co-orientadora.

A prática do desenho é uma atividade com a qual tenho uma profunda relação emocional e sentimental, que tenho vindo a construir, basicamente, desde que me lembro. Neste sentido, a combinação de poder realizar o estágio numa escola que é referência para o ensino das Artes Visuais em Portugal com a oportunidade de o poder cumprir na minha disciplina de predileção, foi por si só, mais que suficiente para motivar todo o trabalho realizado durante o estágio com a turma E do 11º ano.

O foco do relatório centra-se na importância da perceção do corpo enquanto tema transversal, e na forma como influência desde as tarefas mais simples às mais complexas da atividade humana, entre as quais se enquadram a prática e a aprendizagem do desenho. Não se trata de investigar modelos pedagógicos ou métodos de ensino aos quais possa moldar o tema da perceção do corpo. O principal objetivo que me leva a investigar este tema prende-se com a construção de uma postura que possa de alguma forma revelar-se positiva e produtiva para a prática pedagógica no âmbito das Artes Visuais.

Neste relatório de estágio estão presentes algumas das ideias que para mim melhor definem e representam a minha postura perante a prática pedagógica

e a vida. Pretendo relacionar elementos de investigação do domínio da arte, da ciência e do ensino, com os eventos mais relevantes da minha experiência, e que, de alguma forma, moldaram as ideias que defendo neste relatório.

De certa forma, este relatório não deve ser entendido apenas enquanto fim para cumprir um objetivo, mas antes enquanto proposta que pretende firmar ideias que construam uma base de partida para algo mais. Quer-se enquanto suporte de uma prática pedagógica que esteja, tal como a própria vida, em constante evolução e mudança.

No que respeita à forma como está estruturado, o relatório desdobra-se em três capítulos.

O primeiro capítulo define o enquadramento geral em que se desenvolveu o estágio, ao referir-se à identidade e história da escola, através do seu contexto físico, social e cultural. Para além destes aspetos, é também apresentada a turma E do 11º ano e o programa da disciplina de Desenho.

O segundo capítulo aborda a problemática da perceção do corpo ao relacionar os domínios da arte e da ciência com aspetos da experiência existencial, com vista a criar um enquadramento teórico que fundamente a prática letiva. Neste capítulo o corpo e a sua perceção são vistos à luz da sociedade, da ciência e do ensino das Artes Visuais. Pretendo, deste modo, analisar as formas como o indivíduo se relaciona com o meio e com ele próprio, com o intuito poder estabelecer possíveis ligações entre essa relação e o ensino-aprendizagem das Artes Visuais e do Desenho.

O terceiro capítulo refere-se à experiência e aos eventos decorridos durante a realização do estágio pedagógico. Nesta parte do relatório é feita a relação entre a experiência e as orientações teóricas apresentadas no segundo capítulo com o intuito de permitir um melhor entendimento sobre o modo como a prática pedagógica foi pensada e concretizada.

À semelhança da restante estrutura do relatório, procuro nas conclusões estabelecer uma relação entre a experiência pedagógica vivida e a minha experiência existencial, com o propósito de expor limitações, eventuais dificuldades e se possível, sugerir melhorias.

I – Caracterização do Contexto Escolar

Este capítulo tem como objetivo enquadrar o estágio pedagógico realizado durante o ano letivo 2012-2013.

Uma parte deste enquadramento é feito por meio da apresentação da Escola Artística António Arroio (ESAAA), do contexto no qual se insere e dos recursos físicos e humanos de que dispõe.

Incluídos neste capítulo encontram-se também apresentados os elementos que modelaram o universo particular em que o estágio se desenvolveu, nomeadamente, a turma E do 11º ano do curso de produção artística com especialização em têxteis e a disciplina de Desenho A, através do seu programa curricular.

A estrutura do capítulo parte do geral para o particular, seguindo um critério de organização dos vários elementos que respeita essencialmente a sua escala.

1.1. A Escola Secundária Artística António Arroio

O Projeto Educativo (PE) da Escola Artística António Arroio, datado do ano-letivo 2011-2012, constitui o principal suporte bibliográfico de onde foram extraídas as informações expressas nesta parte do capítulo.

A Escola Artística António Arroio é uma escola da rede pública de ensino artístico especializado ao nível do secundário.

Geograficamente localiza-se na cidade de Lisboa, mais precisamente na área administrativa da freguesia de S. João, Rua Coronel Ferreira do Amaral. Sob uma perspetiva social, pode dizer-se que se situa na confluência de zonas com vivências muito diferenciadas, que vão da Lisboa antiga composta de colectividades, pátios e vilas da Rua Barão de Sabrosa aos complexos recentes das Olaias.

A Escola Artística António Arroio que tem como patrono António José Arroyo (1856-1934), um homem que, para além da sua carreira técnica como

engenheiro, foi autor de obras sobre literatura, música, artes plásticas e, sobretudo, inspetor e estudioso devotado ao ensino técnico e à arte aplicada que então neste se enquadrava.

A génese da escola remonta a 1919, ano em que foi fundada a Escola de Arte Aplicada de Lisboa, com o mote de se constituir enquanto escola exclusivamente *“destinada ao ensino especializado das artes industriais”*¹. Com Roque Gameiro na direção, desenvolveu-se este ensino até 1930, ano em que, por força da sua reduzida frequência e da implementação de uma *nova organização do ensino técnico profissional*², foi a escola decretada extinta e o seu ensino integrado (em secção) na Escola Industrial Fonseca Benevides até 1934. Nesse mesmo ano, por força do acréscimo de alunos matriculados *“e pela sua natureza, independente dos restantes cursos”*³, entendeu-se necessário recriar a escola de arte aplicada.

Ainda em 1934, ano da morte do inspetor que tanto se interessara pelo ensino autónomo da arte aplicada, fundou-se com o seu nome a Escola Industrial António Arroio. Sedeada no edifício da Escola de Cerâmica António Augusto Gonçalves situado na Rua Almirante Barroso, e dirigida por Falcão Trigoso. A formação ministrada contemplava as áreas profissionais de cerâmica, cantaria, cinzelagem, talha, desenho litográfico, labores femininos, e ainda habilitação às escolas de Belas-Artes.

Em 1948 com a reforma do ensino técnico, a escola passou a designar-se Escola de Artes Decorativas António Arroio e, sob a direção de Rogério de Andrade seguido de Lino António, foram introduzidos novos planos de estudo, podendo os alunos sair diplomados nos cursos da secção preparatória às belas artes, de desenhador gravador litógrafo, de pintura decorativa, de escultura decorativa, de cerâmica decorativa, de cinzelagem e de mobiliário artístico.

Novamente devido ao forte incremento da frequência escolar, o espaço do edifício veio a revelar-se exíguo, havendo que desdobrar o ensino por uma secção

¹ In. Diário do Governo, I série de 05.12.1918, decreto nº 5/29, de 1 de dezembro de 1918.

² Instituída pelo decreto nº18/420, de 4 de junho de 1930.

³ In. Diário do Governo, I série de 06.12.1934, decreto nº 24/747, de 6 de dezembro de 1934.

e simultaneamente, tratar do projeto de um novo edifício. Esta situação manteve-se até 1970, data da conclusão das novas instalações situadas na rua Coronel Ferreira do Amaral. A escola mudou-se finalmente para o local que ainda hoje ocupa.

Em 1971, foi implementada a reforma de que resultou a reformulação dos cursos gerais (trienais) e a introdução dos cursos complementares (bianuais) vocacionados para o acesso ao Ensino Superior. Com Louro de Almeida na direção, os cursos de Artes Visuais foram organizados nas áreas de equipamento e decoração, artes do fogo, artes gráficas, imagem e artes dos tecidos.

Com a revolução de abril de 1974 e a decorrente extinção formal do ensino técnico-profissional, foram suprimidos os cursos vigentes e criados os cursos unificados (de ciclo trienal) em todas as escolas liceais e técnicas, que então foram designadas de secundárias. Como tal, também a escola foi regularizada, passando a designar-se Escola Secundária António Arroio.

Em 1980 foi criado o 12.º ano estruturado em duas vias, sendo uma vocacionada para o prosseguimento de estudos e a outra orientada para a vida ativa, formando técnicos de artes gráficas, meios audiovisuais, design cerâmico e metais, equipamento e desenhador têxtil.

Em 1983 foram criados os cursos técnico-profissionais de três anos, que funcionaram no âmbito das áreas artísticas já tradicionais e profissionais, e os cursos profissionais um ano que se desenvolveram nas áreas da cerâmica e das artes gráficas.

Mais recentemente, em 1993, partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo e de legislação subsequente que estabelecia a organização da educação artística, recuperou-se para o nome da escola a evocação do carácter artístico do ensino que sempre a distinguiu, consagrando-a naquela que é a sua atual designação, Escola Artística António Arroio. Foram então instituídos oito cursos, dois de carácter geral orientados para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, e os outros seis vocacionados para o ingresso na vida ativa (nas áreas da comunicação gráfica, comunicação audiovisual, ourivesaria e metais, cerâmica, têxtil e equipamento). Em 1998, os dois cursos gerais foram fundidos

num único e os restantes prosseguiram genericamente com a mesma matriz curricular.

Com o processo de revisão curricular iniciado no ano letivo de 2004/05, foram implementados quatro cursos – produção artística, comunicação audiovisual, design de comunicação e design de produto – em cujos planos de estudo continua a ser preponderante a componente de formação técnico-artística.

Ao optarem por um destes cursos de ensino artístico especializado, os alunos experimentam no 10.º ano um nível inicial comum, uma ideia que surgiu com a perspectiva de se poder proporcionar, aos alunos recém chegados, um tempo de adaptação à escola e às suas diferentes áreas tecnológicas. Concluído o ano inicial, o aluno ingressa num dos quatro cursos e escolhe a área de especialização que pretende vir a frequentar no ano terminal.

Ultrapassando largamente o âmbito educativo fundado no núcleo central de formação curricular, a escola continua a promover múltiplas atividades culturais consentâneas com a natureza do seu projeto educativo, como sejam, conferências, encontros, seminários, workshops, cursos livres, complementos de formação e exposições. Afirmando-se como espaço aberto à criatividade e inovação, a Escola Artística António Arroio continua a revelar-se como espaço de aprendizagem onde os alunos desenvolvem livremente a imaginação e a capacidade criativa, cultivam o direito à diferença e alcançam competências que os tornam geralmente capazes, quer para o prosseguimento de estudos no ensino superior, quer para o exercício de atividades várias no campo artístico.

Para que a estrutura da escola possa funcionar de forma eficiente e em sincronia, é necessário que sejam definidas referências que estabeleçam o carácter identitário da escola, o seu modo de funcionamento, que definam e implementem os seus objetivos e orientem a sua prática educativa. Estas referências são manifestadas nos seguintes documentos: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e Regulamento Interno (RI).

Em relação à estrutura organizacional da Escola Artística António Arroio destacam-se os seguintes elementos. A direção, administração e gestão da escola, é assegurada pelos seguintes órgãos:

“• O conselho geral – órgão de participação e representação da comunidade escolar, assegurado por vinte e um representantes e o diretor que participa nos trabalhos sem direito a voto;

• O diretor – durante a realização deste estágio o diretor eleito era o Professor José Paiva;

• O conselho pedagógico – órgão de coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento de alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, composto por doze elementos e presidido pelo diretor;

• O conselho administrativo geral - órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, assegurado por uma equipa composta por três elementos” (ESAAA, 2011c:7-12).

Outro fator estrutural essencial ao funcionamento de uma escola está relacionado com a sua organização pedagógica. Neste sentido e com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, os docentes integram estruturas de coordenação de departamento, de disciplina e de turma. Estas estruturas colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente (ESAAA, 2011c:12).

Em termos práticos, a organização pedagógica da ESAAA manifesta-se na forma de departamentos curriculares. Estes departamentos são estruturas educativas que promovem a articulação e gestão curricular, e neles estão representados os docentes que leccionam as respectivas disciplinas. A sua estrutura articula-se da seguinte forma:

“• *Departamento de Ciências: Física e Química Aplicadas, Matemática e Educação Física;*

• *Departamento de Ciências Sociais e Humanas: Filosofia e História da Cultura e das Artes;*

• *Departamento de Artes: Desenho, Geometria Descritiva, Gestão das Artes e Teoria do Design;*

• *Departamento de Línguas e Literaturas: Francês, Inglês, Português e Português Língua Não Materna;*

• *Departamento do 10º ano Comum: Projeto e Tecnologias;*

• *Departamento de Comunicação Audiovisual: Projeto e Tecnologias, Imagem e Som;*

• *Departamento de Design de Comunicação: Projeto e Tecnologias;*

• *Departamento de Design de Produto: Projeto e Tecnologias;*

• *Departamento de Produção Artística: Projeto e Tecnologias” (ESAAA, 2011c:12-13).*

A ESAAA define-se enquanto *escola de projeto e de produção* artística, cuja a atividade nuclear e finalidade primordial centra-se no ensino das Artes Visuais, audiovisuais e do Design. O tipo de ensino de carácter prático que tem desenvolvido ao longo da sua história, permitiram-lhe fixar a sua territorialidade educacional dentro do panorama do ensino artístico português, e em simultâneo acumular um património de valor inestimável no ensino da cerâmica, têxtil, ourivesaria, equipamento, comunicação gráfica e comunicação audiovisual. De forma a preservar a continuidade da sua herança, a escola define um conjunto de objetivos gerais com enfoque:

“• *no estímulo ao desenvolvimento de conhecimentos e aptidões nestas áreas;*

• *na libertação do impulso criador;*

• *na catalisação da atividade crítica;*

• *na integração sociocultural e cosmopolita, propulsora do emergir de novas perceções e ideias” (ESAAA, 2011b:14).*

1.2. Recursos Físicos e Humanos

O Projeto Educativo (PE) da Escola Artística António Arroio, datado do ano-letivo 2011-2012, constitui o principal suporte bibliográfico de onde foram extraídas as informações expressas nesta parte do capítulo.

No ano de 2009 teve início o projeto de remodelação do edifício escolar da ESAAA no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. Com a conclusão da segunda fase de construção, o edifício escolar passou a estender-se, de forma articulada, em vários corpos, de um a seis pisos, onde se dispõem, para além das múltiplas salas de aula, espaços destinados às práticas laboratoriais das ciências físico-químicas aplicadas e oficinas das várias áreas tecnológicas.

Figura 1 - Painél sobre a entrada principal da ESAAA.



Fonte: tardoz.wordpress.com/2012/05/04/escola-antonio-arroio/ (acedido em 8 de agosto de 2013)

Os diferentes espaços oficinais foram especificamente projetados para que neles sejam desempenhadas atividades no âmbito da cerâmica, dos têxteis, da ourivesaria, da realização plástica do espetáculo, do equipamento, das artes gráficas e dos audiovisuais, do desenho, da computação gráfica, e desenho assistido por computador.

Para além das salas de aula, espaços para práticas laboratoriais e espaços oficinais, a escola conta ainda com duas galerias de exposições, ateliês de artes plásticas, uma biblioteca/centro de recursos, ginásios e balneários, loja, bar e refeitório, espaço museológico, espaço de serviços administrativos e gabinetes destinados à direção executiva, aos diretores de turma, à educação especial, ao serviço de psicologia e orientação, ao espaço aluno, aos cursos e departamentos e às associações de pais e de estudantes.

A população estudantil da ESAAA é constituída por cerca de 1000 alunos dos cursos diurnos e 100 alunos dos cursos noturnos, na sua maioria habitantes na cidade de Lisboa, e uma parte, residente em concelhos limítrofes.

A sua proveniência socioeconómica é, de um modo geral, bastante heterogénea. São alunos que se sentem geralmente bem na escola e mantêm boas relações com colegas, docentes e funcionários. Por norma, são mais motivados para disciplinas de índole prática e revelam natural gosto pelas temáticas artísticas e culturais, sendo particularmente sensíveis aos problemas de natureza ecológica e ambiental.

A ESAAA dispõe de um serviço de psicologia e orientação dinamizado por uma psicóloga que, no âmbito das suas competências, presta aos alunos apoio psicológico, psicopedagógico e de informação e aconselhamento vocacional.

Sendo inclusiva, a ESAAA é uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, oferecendo respostas educativas específicas e diferenciadas. Com um núcleo de educação especial dinamizado por duas docentes e três intérpretes de língua gestual portuguesa, a escola acolhe ainda alunos com outro tipo de necessidades educativas para as quais procura encontrar as melhores respostas.

A maior parte dos cerca de 150 docentes que laboram na escola está-lhe vinculada. Detentores de percursos diversificados no campo profissional, constituem um grupo heterogéneo na sua formação e experiência. Tratando-se de uma escola artística, cerca de metade deles provém das artes, do design e dos audiovisuais e ensinam disciplinas no âmbito destas áreas. A outra metade dedica-se ao ensino das disciplinas integradas nos departamentos de Línguas e Literaturas, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas.

O corpo de pessoal não docente integra cerca de meia centena de membros. Com habilitações académicas, experiências profissionais e vínculos laborais muito diversos, distribuem-se pelas categorias de assistentes operacionais e técnicos.

1.3. Sala de Aula e a Turma E do 11º ano

Realizada a análise do contexto escolar a uma escala mais abrangente e geral, pretende-se agora a transição para uma escala mais específica e concreta, da qual fazem parte o espaço onde se desenvolvem as atividades e o grupo a quem se dirige a prática educativa.

Neste sentido, é pertinente referir que durante o ano letivo 2012/2013, as aulas de Desenho A da turma E do 11º ano foram lecionadas na sala número 400, que se localiza no piso um. Trata-se de uma sala projetada para o ensino artístico, de planta retangular, dotada de iluminação e ventilação natural e um espaço anexo com várias estantes destinadas à arrumação dos recursos do docente e trabalhos realizados pelos alunos. A iluminação natural, provém de exposição norte, fator que proporciona ao espaço da sala de aula uma luz homogénea sem incidência direta, portanto, adequada à prática do desenho porque diminui a incidência de sombras projetadas. Apesar disso, a intensidade da luz natural era por vezes inferior à desejada, especialmente durante o período do inverno, o que obrigava a que fosse compensada com iluminação artificial.

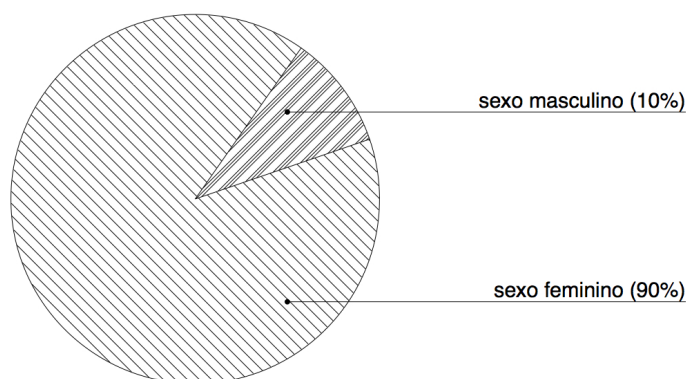
No que respeita a recursos físicos, a sala de aula dispõe de dois quadros, um computador, um projetor multimédia, uma tela retrátil para visualização dos recursos educativos projetados, três painéis pretos tipo *bulletin board* para exposição de conteúdos e um ponto de água corrente com duas cubas inox, que facilitam a utilização de tintas em aula por permitirem a limpeza dos materiais e das mãos.

O mobiliário é composto por uma secretária e cadeira destinados ao docente, e uma mesa com tela de proteção e cadeira para cada um dos alunos. As mesas são do tipo estirador, têm superfície ampla, inclinação regulável com espaço inferior para arrumação e encontram-se dispostas ao longo de quatro filas, cada uma com sete mesas, no sentido de maior dimensão da sala de aula. O espaço resultante entre o mobiliário permite uma circulação fluida e sem constrangimentos por toda a sala.

Apresentadas as principais características do espaço da sala de aula, passo de seguida a enquadrar a turma E do 11º ano. Para este efeito recorri à informação que me foi disponibilizada pelo Diretor de Turma e pela professora da disciplina de Desenho.

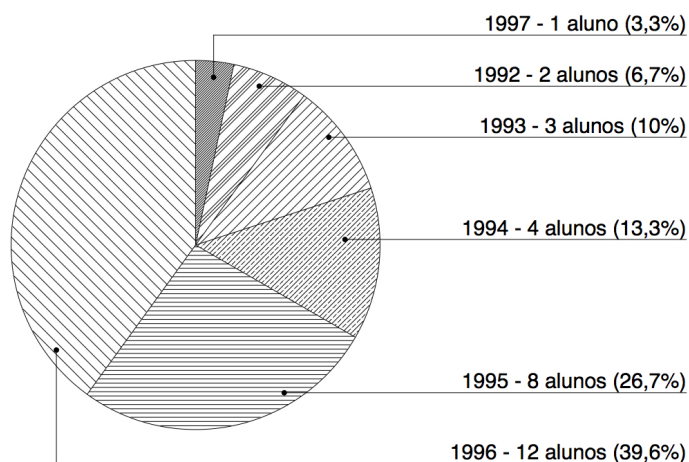
Mediante a organização dos cursos de ensino artístico especializado da ESAAA, a turma E do 11º ano pertence ao curso de produção artística com especialização na área de têxteis, e tinha no início do ano letivo trinta alunos inscritos, vinte e sete do sexo feminino e três do sexo masculino.

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos alunos por género.



A média etária da turma situa-se nos dezassete anos de idade, sendo as suas idade são variadas:

Gráfico 2 – Distribuição percentual dos alunos por data de nascimento.



E também pertinente referir que, dos trinta alunos inscritos inicialmente, a turma apresentava quatro casos de alunos seguidos pelo ensino especial por motivos relacionados com problemas de aprendizagem e dislexia, e um caso de uma aluna surda profunda.

Dos trinta alunos, treze residem na cidade de Lisboa, sendo que, os restantes se deslocam à escola provenientes de áreas de residência, tanto dentro como fora, do Concelho de Lisboa.

Ao nível do contexto sociocultural em que os alunos da turma se inserem, dois terços dos seus Encarregados de Educação possuem habilitações literárias iguais ou superiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e estão profissionalmente ativos.

Segundo o conselho de turma realizado no final do primeiro período letivo, os alunos da turma E do 11º ano apresentavam níveis de comportamento e aproveitamento regulares, embora fossem de forma geral pouco assíduos e pontuais, e revelassem algum desinteresse pelas atividades propostas. À data do primeiro conselho de turma um dos alunos tinha já anulado a matrícula a todas as

disciplinas, e outros três alunos estavam assinalados por registarem um número elevado de faltas.

Embora inicialmente estas características da sala de aula e da própria turma me tenham permitido construir um enquadramento global que se revelou indispensável à construção de uma ação efetiva, de forma a complementar este enquadramento, procurei também durante o decorrer do estágio descobrir quais as motivações e interesses de cada um dos alunos, com o objetivo de perceber se esse tipo de informação poderia influenciar os moldes nos quais iria desenvolver a prática pedagógica no contexto da disciplina de Desenho A.

1.4. Plano Curricular da Disciplina Desenho A, 11º ano

Nas escolas de ensino artístico a disciplina Desenho A é trienal, obrigatória e a sua lecionação inicia-se no 10º ano de escolaridade. Por ser essencial tanto para a criação e concepção, como para o projeto e a comunicação, a disciplina integra os planos de estudo de todos os cursos da ESAAA.

A Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano⁴ é um documento da ESAAA, elaborado pelos docentes da disciplina de Desenho pertencentes ao Departamento de Artes. Este documento constitui a base de orientação do processo ensino-aprendizagem, ao estabelecer a relação entre as competências, os conteúdos, as metodologias e a calendarização da disciplina. Na sua essência é um documento que sintetiza e aplica ao contexto escolar da ESAAA os princípios do Programa de Desenho A, 11º e 12º anos⁵, emitido pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

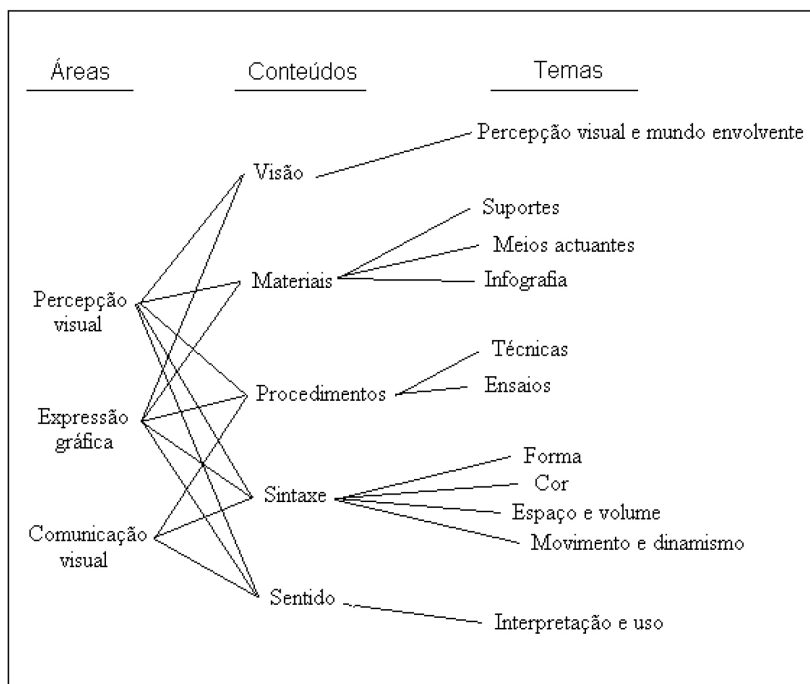
⁴ v. Anexo 1 – Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano.

⁵ v. Anexo 2 – Programa de Desenho A, 11º e 12º anos.

O Programa de Desenho A dos 11º e 12º anos possui abrangência nacional e atua enquanto proposta para o ensino secundário que dá seguimento à ideia de *educação através da arte* herdada dos anos de escolaridade anteriores, e define como finalidades globais as de dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho. Caracteriza o período que vivemos como uma época de mutações, abundante em desafios e incertezas complexas, em que o desenho se assume, como piloto na área emergente da *educação para a cidadania*. Esta ocorrência deve-se à capacidade *natural* do desenho, intrínseca por ser também área de projeção do íntimo e do privado, de *despertar* no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, desde que intermediada pelo exercício de uma didática esclarecida e humanista (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2001:3).

Como forma de tornar a didática do desenho num exercício consequente e eficaz, o programa de desenho estabelece o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surgem coerentemente ligados.

Quadro 1 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos).



Fonte: Programa de Desenho A, 10º ano.

O modelo apresentado pretende-se enquanto esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina. Definem-se enquanto parte da disciplina de Desenho A e da sua didática, três áreas de exploração:

A perceção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tornarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe percetiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na perceção e expressão (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2001:5).

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais e culturais no que respeita a recursos de comunicação, e também, os contributos que advêm diretamente da capacidade tecnológica humana. Para além destes domínios, engloba também o estudo de suportes, normalizações, instrumentos e meios de registo, alfabetos do traço e da mancha e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2001:5).

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas três áreas que tomam como objeto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspetiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia). Estas três áreas de exploração dão origem à tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”, na qual se pretende que o aluno desenvolva competências ao nível das capacidades de observar-analisar, manipular-sintetizar, e de interpretar-comunicar. Assim:

“1. Observar e analisar – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios

informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa.

2. Manipular e sintetizar – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.

3. Interpretar e comunicar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania” (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2001:10).

A estrutura da disciplina de Desenho apresenta uma relação intrínseca entre os conteúdos/temas e as competências específicas a desenvolver. Como forma de produzir resultados por meio de trabalhos práticos o programa da disciplina propõe, como operacionalização metodológica, a articulação planificada de Unidades de Trabalho que sejam capazes, cada uma, de convocar em paralelo diversos capítulos e subcapítulos de um ou mais conteúdos. Pretende-se com esta proposta, potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para os objectivos práticos de cada trabalho (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2001:16).

Desta forma o programa da disciplina constitui-se enquanto base que permite estruturar as atividades pedagógicas a desenvolver em aulas, apresentando também sugestões metodológicas para essas mesmas atividades.

Enquanto ferramenta de orientação, considero o Programa da Disciplina de Desenho A extremamente útil, mas acredito que o trabalho do professor, em especial se estiver vinculado às Artes Visuais, deve estar para além da aplicação em aula das indicações propostas pelo programa de uma disciplina.

Para que seja capaz de instituir uma prática pedagógica verdadeira, o professor deverá encontrar uma forma de construir a sua forma de ensinar, de tornar suas as atividades que implementa em aula, e nesse sentido considero fundamental a movimentação de um corpo teórico que se reflita na prática pedagógica.

“All human knowledge takes the form of interpretation.”

Walter Benjamin

II – Fundamentação e Enquadramento Teórico da Prática Pedagógica

O presente capítulo tem por objetivo enunciar as ideias que estruturam a forma como encaro o Ensino das Artes Visuais em geral e a prática do Desenho em particular, confrontando-as com o contexto social em que estamos inseridos e com uma base teórica que se constitui pela seleção de autores cujos objetos de estudo se centram em temas que vão da ciência à arte e da pedagogia à didática das Artes Visuais.

A pertinência do Desenho e da sua prática inseridos neste contexto tem a ver, acima de tudo, com dois fatores: a realização do estágio pedagógico na Disciplina de Desenho A e a relação pessoal que tenho com a prática do Desenho. Acerca da relação com o Desenho cabe-me apenas dizer que me recordo de ter começado a desenhar muito antes de aprender a ler e de ter encontrado (pela altura do primeiro ciclo) nas ilustrações de uma enciclopédia intitulada “ABC do Corpo Humano”, um excelente antídoto para o tédio - sobre a importância do tédio para as crianças falarei mais adiante.

Coincidência ou não, a prática do Desenho e o corpo humano são dois focos de interesse que me acompanham desde muito cedo, daí que não seja de estranhar a sua ligação com os principais temas presentes neste relatório de estágio. Nele pretendo estabelecer uma relação entre a aprendizagem do Desenho e a *comunicação* entre o corpo e o cérebro⁶, sob a perspectiva de que o corpo, enquanto complexo conjunto de sistemas, se assume como a principal referência para, em parceria com o cérebro (órgão maestro do que somos e fazemos), construir a percepção da realidade em que vivemos. Compreendo que existam uma miríade de condicionantes à aprendizagem e prática do Desenho, mas independentemente das variáveis que possam existir estes dois elementos estarão entre os mais transversais, pela razão de todos dispormos de um cérebro e de um corpo.

⁶ Sobre a distinção corpo e cérebro: é certo que somos organismos complexos, com um corpo propriamente dito («corpo» para abreviar) e com um sistema nervoso («cérebro» para abreviar). Embora num sentido convencional o cérebro faça também parte do corpo, neste contexto, a referência ao *corpo* remete para o organismo menos o sistema nervoso (central e periférico).

Embora a minha ligação com a prática do desenho seja, entre outras coisas, afetiva e emocional, nesta altura considero importante esclarecer que, neste contexto, encaro a prática do Desenho como uma “ferramenta”, ou seja, enquanto meio para atingir um fim e não como um fim em si mesma. Estou ciente de que esta posição poderá parecer contraditória, uma vez que o âmbito deste relatório de estágio se refere ao Ensino das Artes Visuais e que o Estágio Pedagógico em questão se realizou numa escola de ensino artístico especializado, mas com isto quero dizer que, maior do que o interesse em contribuir para a formação de futuros artistas capazes de realizar excelentes desenhos de um ponto de vista técnico e artístico, reside em mim o desejo de ajudar a formar pessoas.

Este é sem dúvida o foco principal, e neste sentido acredito que a prática do Desenho, enquanto “ferramenta”, possui em si o enorme potencial de contribuir de forma ativa no desenvolvimento emocional e racional dos alunos enquanto pessoas, independentemente do nível artístico dos desenhos produzidos. Talvez seja por estes motivos que o teor dos argumentos presentes neste relatório de estágio se divida de forma equitativa entre a ciência e a arte, sem que haja predominância de uma área sobre a outra.

Qualquer orientação bem sucedida de um processo de criação deve passar também por um entendimento dos mecanismos que lhes estão subjacentes, neste caso, os processos do corpo e do cérebro envolvidos na aprendizagem do Desenho, e posteriormente tentar perceber de que forma(s), pode um maior entendimento destes mesmos mecanismos promover uma melhor aprendizagem do Desenho?

Desta forma, um dos principais interesses reside em relacionar as ligações que se estabelecem entre o corpo e o cérebro durante a aprendizagem e o ato de desenhar.

Por ser essencialmente um processo racional e por estar condicionado à subjetividade do processo criativo, desenhar poderá ser encarado como um ato paradoxal, no sentido em que, se por um lado é necessário um entendimento e domínio das mais variadas técnicas que constituem a sua aprendizagem, por

outro, e como qualquer processo de criação, quem desenha está constantemente a ser confrontado com as mais variadas questões sobre as quais tem de decidir, e este é um aspeto fundamental que me interessa aprofundar, pois independentemente de se estar a desenhar, a escrever, a fazer um teste, ou a escolher o que vestir, decidir é decidir, e os mecanismos que nos ajudam a decidir não se alteram consoante as atividades. Como tal, se a prática do Desenho for encarada com o intuito de desenvolver a capacidade de raciocinar e tomar decisões, os dividendos que daí poderão advir terão repercussões não só para o Desenho, como para todas as atividades da vida, das mais simples às mais complexas. Então, e no que respeita à forma como o corpo e o cérebro trabalham em conjunto, a questão que se coloca reside na sua relação com a nossa capacidade de tomar decisões.

Existe a forte possibilidade de as emoções e os sentimentos estarem intrinsecamente relacionados com o raciocínio, a inteligência e a capacidade individual de tomar decisões, e no entanto sinto que são em larga escala negligenciadas pelo atual sistema educativo. Torna-se desta forma pertinente abordar os mecanismos a que o nosso cérebro recorre para tomar as decisões necessárias à execução de determinada tarefa, com a finalidade de tentar perceber de que forma a prática do desenho pode servir para potenciar o desenvolvimento emocional e sentimental do aluno.

Neste contexto o cérebro está associado à lógica e ao raciocínio, e o corpo, ou a perceção dele, às emoções e sentimentos, para que, em conjunto, possibilitem a tomada de decisões das mais variadas tarefas, entre as quais se pode considerar por exemplo, a prática do Desenho.

As ideias que relacionam a perceção do corpo e os processos cognitivos que estão na base da capacidade de raciocinar e tomar decisões, estão ligadas às hipóteses do médico e cientista português, Prof. António Damásio (1944-). Outro grande contributo para a estrutura deste relatório, no que respeita ao tipo de conhecimento proporcionado pela perceção do corpo, provém das palavras do arquiteto e professor finlandês, Juhani Pallasmaa (1936-).

Como foi referido, o principal interesse reside em tentar perceber de que forma estas ideias e abordagens se relacionam com o ensino das Artes Visuais e a prática do desenho, mas acima de tudo com o Ensino e a formação dos alunos enquanto pessoas de um modo geral. De forma a criar um quadro de relações mais abrangente e a estabelecer a ligação com a Didática das Artes Visuais, são citados vários autores de períodos e escolas de pensamento distintos, entre os quais assinalo enquanto principais influências para a estrutura e organização do pensamento relativamente ao ensino, Elliot W. Eisner (1933-), professor de arte e educação da Universidade Stanford, e Maria Acaso (1970-), professora titular de Didática da Expressão Plástica da Universidade Complutense de Madrid.

Tendo em consideração que a sequência dos temas a abordar, segue do geral para o particular, o capítulo termina com a parte dedicada à prática do desenho e aos processos do cérebro envolvidos na sua realização. Esta parte está maioritariamente relacionada com os métodos desenvolvidos pela autora e professora de ensino artístico Betty Edwards (1926-).

A relação entre o corpo e a aprendizagem expressa no título deste relatório de estágio refere-se a noções do foro íntimo e pessoal, à nossa generalidade enquanto espécie e simultânea singularidade enquanto indivíduos, e este é um ponto que surge em contracorrente com o estágio social que atravessamos presentemente, profundamente moldado por fenómenos contemporâneos, como a globalização e a interdependência global. Partindo do princípio que qualquer fenómeno deve ser analisado à luz do seu contexto, temas como o confronto entre a sociedade atual e o papel da educação e da aprendizagem nos nossos tempos constituem-se enquanto ponto de partida.

2.1. Da Sociedade

Na demanda por uma forma de comunicar o desenvolvimento do meu estágio pedagógico na Escola António Arroio, inteirei-me de que a forma como encaro a sociedade portuguesa, se tem vindo a alterar desde o meu ingresso no mestrado a que se refere o presente relatório. Esta alteração é sem dúvida decorrente do meu contacto com toda a informação relativa à história do Ensino e à evolução das práticas pedagógicas com que tenho sido confrontado desde o início da realização deste Mestrado em Ensino das Artes Visuais, mas o que ainda me mantém num estado de surpresa é o facto, desta alteração de perspetiva, se estar gradualmente a construir pelo confronto que tenho feito entre a nova informação que tenho recebido e a minha própria experiência enquanto crescia, tanto a nível familiar como escolar.

Vejo-me regularmente confrontado com textos de autores, alguns deles abordados neste relatório, de diferentes áreas como a educação, medicina, arte, psicologia, ciência, e outras ainda, que chamam a atenção para os fenómenos da nossa sociedade que podem produzir forte impacto, tanto positivo como negativo, no desenvolvimento das crianças e jovens. Mas existe uma diferença entre ler um texto que aborda os malefícios a que uma criança em desenvolvimento está sujeita, decorrentes por exemplo de uma sociedade excessivamente mediatizada ou de exposição excessiva a aparelhos como a televisão ou os videojogos (que “disparam” dezenas, ou até centenas, de imagens por minuto diretamente para mentes ainda em formação), e ter de lidar diariamente com as consequências de ter passado por esse tipo de exposição.

É difícil apontar um outro período da história da humanidade em que as mudanças ocorridas na sociedade tenham ocorrido de uma forma tão rápida como na atual era global de desenvolvimento tecnológico. O ritmo alucinante a que a tecnologia se desenvolve e a agressividade mediática que caracteriza a forma como é introduzida na sociedade, deixa muito pouca margem para questionar o

impacto e a importância que os avanços tecnológicos vão tendo nas nossas vidas e nas vidas das crianças.

Trata-se de um período de tempo a que Gilles Lipovetsky (1944-) chamou de a era da *hipermodernidade* ou “o tempo hipermoderno”. Lipovetsky (2007) refere-se à fase que atravessamos enquanto sociedade, como um período em que aparentemente nada ou quase nada mudou desde o início do último ¼ do século XX, ou seja, continuamos a mover-nos na sociedade do supermercado, da publicidade, do carro e da televisão; porém nos últimos decênios produziu-se um novo “sismo” que pôs fim à sociedade de consumo, transformando tanto a organização da oferta como as práticas quotidianas e o universo mental do consumismo moderno: a própria revolução do consumo foi revolucionada. Pôs-se em marcha uma nova fase do capitalismo de consumo, a sociedade do *hiperconsumo* (Lipovetsky, 2007:8).

Como consequência, no mundo em que vivemos tem-se vindo a perder aquilo a que o filósofo alemão Odo Marquard⁷ (1928-) chama “a arte da solidão”. A experiência do tédio na infância acende a imaginação e põe em marcha o jogo e a observação independente e auto-motivada, mas a atual tendência de pais e professores em sobre-estimular as crianças pode ter consequências catastróficas para a sua capacidade de imaginar, inventar e para a sua própria identidade. Na vida quotidiana atual, a excessiva presença de equipamentos e *gadgets* automatizados e electrónicos, com os seus mecanismos e funções invisíveis, pode debilitar o sentido da causalidade física das coisas, tanto em crianças como em adultos. Isto para não falar no impacto final dos jogos de entretenimento sobre a interação humana e social e o sentido da compaixão (c.f. Pallasmaa, 2012:90).

Cresci numa sociedade que, em finais da década de 80 e inícios da década de 90, pura e simplesmente idolatrava objetos como a televisão e este fenómeno apenas se tem vindo a agravar com o desenvolvimento exponencial da tecnologia e dos meios de comunicação, e até muito recentemente, nunca me tinha realmente apercebido da dimensão das consequências que o vasto número de horas que passei diante do ecrã da televisão e do computador tiveram em mim

⁷ Svendsen L. F. H. (2006:163) citando Odo Marquard.

(provavelmente nunca saberei). Antes de mais quero deixar claro que o agradecimento que tenho aos meus pais por todo o esforço e dedicação que depositaram na minha educação é profundo, mas dou por mim hoje a desejar que tivessem sido ainda mais rigorosos no controle da qualidade dos conteúdos que visionei e na restrição do número de horas passadas em frente ao ecrã.

Uma recente parceria de defensores do bem estar e direitos das crianças, a *Alliance for Childhood*⁸ e *Susan Linn*⁹, efetuou uma análise da mais recente pesquisa científica sobre os efeitos dos aparelhos electrónicos nas crianças e nos jovens, que resultou no relatório *Facing the Screen Dilemma: Young children, technology and early education*. É considerável o número de factos, devidamente contextualizados e associados às respetivas fontes, que são apresentados neste relatório. A relação entre factos conduziu o estudo a uma série de relações e demonstrações comprovadas que considero pertinentes para os temas abordados neste relatório, nomeadamente:

“a ligação estabelecida entre longos períodos de exposição ao ecrã e um conjunto de problemas infantis como a obesidade, os distúrbios do sono e problemas de aprendizagem, atenção, e relacionamentos sociais (...);

está demonstrado que, para crianças entre os cinco e os seis anos, visionar apenas vinte minutos de uma série animada com uma cadência rápida de imagens, produz um impacto negativo nas funções executivas ao nível do planeamento e execução de atividades, onde se incluem a atenção, a capacidade de retardar a gratificação, o controle dos sentimentos, a capacidade de solucionar problemas (...);

está demonstrado que os videojogos e as atividades digitais limitam as crianças a um conjunto predeterminado de respostas, provocam uma diminuição da criatividade” (c.f. CAMPAIGN FOR A COMMERCIAL-FREE CHILDHOOD, ALLIANCE FOR CHILDHOOD, & TEACHERS RESISTING UNHEALTHY CHILDREN’S ENTERTAINMENT, 2012:5).

⁸ A Alliance for Childhood tem por missão promover práticas e legislação que sustentem o desenvolvimento saudável das crianças, o amor à aprendizagem e a alegria de viver.

⁹ Dr.^a Susan Linn, é professora de psiquiatria na *Harvard Medical School* e co-fundadora e diretora da coligação *Campaign for a Commercial-Free Childhood*.

Em suma, o relatório *Facing the Screen Dilemma: young children, technology and early education* expõe de forma aberta o impacto dos aparelhos electrónicos na saúde mental e física das crianças e dos jovens, e defende que toda a espécie de aparelhos electrónicos deve ser introduzida nas suas vidas com o maior cuidado, e apenas à medida que se forem tornando mais velhas, até porque, não existe nenhuma relação cientificamente comprovada de que uma criança que seja introduzida desde cedo a aparelhos electrónicos tenha maior probabilidade de ser bem sucedida na atual *era digital* (c.f. CAMPAIGN FOR A COMMERCIAL-FREE CHILDHOOD, ALLIANCE FOR CHILDHOOD, & TEACHERS RESISTING UNHEALTHY CHILDREN'S ENTERTAINMENT, 2012:14); exemplo disso são pessoas como Steve Jobs ou Bill Gates, grandes inovadores da indústria dos computadores, que contactaram pela primeira vez com um computador quando tinham apenas doze anos de idade.

Não há como contornar o facto de que vivemos uma *era digital* de exponencial desenvolvimento tecnológico. Mas esta é também uma era que nos permite viver mundos múltiplos de possibilidades, que criam e suportam as nossas experiências, as nossas recordações e os nossos sonhos. Considero que não seria de todo errado atribuir a indivíduos como Jobs ou Gates capacidades como a criatividade, a imaginação, ou até a de sonhar, e a atual *era digital* prospera porque tem em si o potencial para desenvolver estas capacidades que, para Pallasmaa (2012), se assumem enquanto as mais humanas e essenciais de todas as nossas capacidades mentais.

Paradoxalmente, este potencial é limitado pela própria realidade que a *era digital* gera, ao invadir a cultura atual com um número excessivo de imagens desorganizadas e deficientes de significado, que esmagam o mundo da imaginação (c.f. Pallasmaa, 2012:149).

Para Pallasmaa (2012) existe uma grande diferença de valor entre as imagens que recebemos de forma externa e passiva, como acontece por meio do ecrã da televisão ou do computador, e as imagens que criamos e visualizamos pelo recurso à nossa própria imaginação, como quando se lê um livro. Esta diferença deve-se em grande parte à capacidade que o fluxo hipnótico de imagens

produzidas pelas indústrias da *era digital* têm de fazer com que a consciência humana separe as imagens do seu contexto histórico, cultural e humano, “libertando” o espetador da tarefa de ter de investir as suas emoções e atitudes éticas sobre o que vê.

O tempo despendido em frente ao ecrã sob a alçada da *comunicação de massas*, tem o potencial negativo de gerar progressivamente o torpor que faz com que se possa ver a crueldade mais impressionante sem a mais ténue das respostas emocionais (c.f. Pallasmaa, 2012:150). Como forma de descrever este fenómeno, Pallasmaa (2012) recorre às palavras de Italo Calvino (1923-1985), que achou tratar-se de uma *chuva interminável de imagens* que oprime os sentidos e as emoções, suprime a imaginação, a empatia e a compaixão.

Com isto, não é minha intenção renunciar os avanços tecnológicos ou declarar guerra à televisão e cruxificar os videojogos, pois, para além de eventuais aspetos positivos, existem outros exemplos que não foram mencionados e que terão impacto semelhante no desenvolvimento de crianças. Trata-se antes da partilha de situações específicas fortemente relacionadas com a minha experiência e do conhecimento empírico delas decorrente, e no fundo, de um apelo ao bom senso.

Sinto uma profunda empatia pelos temas que trato neste relatório, em particular pela questão da exposição prolongada ao ecrã (prática que consome o tempo a todas as outras atividades potencialmente mais benéficas para o crescimento e o desenvolvimento pessoal), porque de forma direta ou indireta fizeram com que ainda hoje me debata com problemas essencialmente relacionados com a concentração, as emoções e os sentimentos. Não tenho como provar o que escrevo relativamente ao impacto das experiências visuais, resultantes da minha exposição ao ecrã, no meu desenvolvimento enquanto pessoa, pois não existe um teste clínico ou exame médico que me ofereça um resultado conclusivo nesse sentido, posso apenas dizer que o sei porque o sinto, e penso que a partilha dessa experiência conjugada com a fundamentação teórica poderá ajudar a clarificar o sentido deste relatório e do meu estágio na Escola António Arroio.

2.2. Da Percepção do Corpo

Como referi anteriormente, o meu fascínio pelo corpo humano, é algo que me acompanha desde criança, tanto por ter sido uma importante e inesgotável fonte de inspiração para a prática do desenho, como pelo interesse nos mistérios ocultos do seu funcionamento e dos sistemas que o constituem. Tratando-se de um dos principais temas a desenvolver, cumpre enquadrar o corpo humano à luz da cultura ocidental e do contexto social referente à realidade portuguesa.

Sobre o tema do corpo e da relação com o tecido social, Juhani Pallasmaa a propósito do que designa de *existência corporal e pensamento sensorial*¹⁰, identifica uma dupla abordagem da atual cultura consumista ocidental a respeito do corpo ao referir que, por um lado, promove ativamente o culto do corpo (de uma forma excessivamente estetizada/erotizada), e por outro, exorta da mesma forma características como a inteligência e a criatividade como algo completamente separado, e até mesmo como qualidades individuais exclusivas. Em ambos os casos corpo e mente são tidos como entidades sem relação, que não constituem uma unidade integrada, e o autor argumenta que esta mesma separação pode ver-se refletida na divisão dos trabalhos humanos em categorias físicas e intelectuais (c.f. Pallasmaa, 2012:7).

Estamos inseridos numa sociedade que separa o corpo da mente, que atribui ao corpo importância enquanto meio de identidade, representação do sujeito e instrumento de atrativo social e sexual, valorizando as suas características físicas e psicológicas, mas que desconsidera e negligencia o papel do corpo como a base da própria existência e do conhecimento corporal (c.f. Pallasmaa, 2012:7).

¹⁰

As expressões *existência corporal e pensamento sensorial* referem-se às ideias de que a consciência humana se estrutura em redor de um centro sensorial e corporal e que existem formas de conhecimento humana que não se baseiam em conceitos verbalizados. Remetem ambas para um modo de ser corporal e sensorial, que está na base do *conhecimento existencial*.

O autor continua as suas considerações em relação ao estado da sociedade argumentando que nesta era de produção industrial em série, de consumismo desregrado, comunicação desenfreada e ambientes digitais fictícios, vivemos os nossos corpos como habitamos as nossas casas, porque infelizmente nos esquecemos que não habitamos os nossos corpos, mas que somos sim, entidades corporais como um todo. Sobre a existência corporal, Pallasmaa tece as seguintes considerações:

“La corporeidad no es una experiencia secundaria; la existencia humana es fundamentalmente un estado corporal. En la actualidad nuestros sentidos y nuestros cuerpos son objetos de una manipulación y una explotación comercial incesante. (...)”

La consciência humana es una consciência corporal; el mundo está estructurado alrededor de un centro sensorial y corpóreo” (Pallasmaa, 2012:9).

Esta separação entre corpo e mente a que o autor se refere, não é circunscrita apenas a alguns sectores específicos da sociedade, ela estende-se e exerce a sua influência nas mais variadas manifestações e práticas, sejam elas culturais, educativas ou sociais. Sobre o impacto negativo desta separação no processo educativo o autor argumenta:

“(...) esta división entre cuerpo y mente tiene unos cimientos sólidos en la historia del pensamiento occidental. Lamentablemente, las pedagogías y las prácticas educativas imperantes también siguen separando las capacidades mentales, intelectuales y emocionales de los sentidos y de las dimensiones múltiples de las manifestaciones de los humanos” (Pallasmaa, 2012:7).

De uma forma geral as práticas educativas continuam a não reconhecer a nossa essência enquanto fundamentalmente corpórea e holística. Embora o corpo seja abordado em áreas como o desporto ou a dança, e se reconheça a importância dos sentidos para a educação artística e musical, raras vezes se identifica a existência corporal como a própria base da nossa interação e

integração no mundo, ou da nossa consciência e entendimento de nós próprios (Pallasmaa, 2012:7-8).

De que forma(s) pode então o sistema educativo contemporâneo promover ativamente no aluno a consciencialização da sua corporeidade, com vista a uma melhoria do seu entendimento enquanto pessoa, e enquanto pessoa num contexto social? Neste sentido, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1997), redigido por Jacques Delors (1925-), lança algumas pistas. Neste relatório a Educação é encarada como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. Constatamos que um dos maiores desafios a este processo reside no período evolucionário que atravessamos, na globalização e progressiva mundialização da cultura, que contêm em si o risco de fomentar o esquecimento do carácter único de cada pessoa e da sua vocação para escolher o seu destino e realizar as suas potencialidades.

No mesmo relatório, Delors argumenta que a conjuntura atual nos conduz a uma nova valorização da dimensão ética e cultural da educação, no sentido de dar a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de *viagem interior* guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (c.f. Delors et al., 1997:16).

A altura plena de possibilidades que vivemos atualmente, vem de certa forma atribuir um novo sentido e uma crescente importância a atos como selecionar, escolher e decidir. Neste sentido, e no que respeita ao papel do sistema educativo a construção da pessoa, as palavras de Delors (1997) remetem-me para a altura em que estava prestes a ingressar pela primeira vez no Ensino Superior e era emergente tomar decisões importantes em relação ao meu futuro. Tinha sido até esta altura, de forma geral, um aluno responsável, assíduo e com boas notas, mas hoje, sinto que essas mesmas características, tão

valorizadas pelo nosso sistema de ensino, foram também as que menos contribuíram de forma efetiva para me ajudar a tomar uma importante decisão de futuro.

Neste caso em concreto, ter sido bom aluno não foi sinónimo de estar melhor preparado para a vida, e esta consciência faz com que valorize ainda mais as intenções referentes à construção da pessoa e à sua relação com o meio, expressas pelo relatório da UNESCO redigido por Delors. O mesmo relatório refere que um dos factores essenciais ao sucesso da Educação Contemporânea reside na sua capacidade de se reinventar e possibilitar ao aluno os meios que lhe permitam empreender esta espécie de *viagem interior*. Em relação ao âmbito e à forma em contexto escolar, Delors refere que:

“A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais”
(Delors et al.,1997:47).

Destaca-se neste contexto, a importância de nos conhecermos a nós para que possamos compreender o outro e o mundo, e a oportunidade que a educação contemporânea tem neste contexto de contribuir para a construção de cada aluno, ao aceitar o desafio de o acompanhar e guiar no processo da sua realização enquanto pessoa. Como forma de implementar este objetivo, Delors fala da importância de compreender o mundo através das relações entre o homem e o meio.

O desafio de participar na *construção* da pessoa que Delors (1997) confia à educação do nosso século, adquire contornos especialmente complexos se pensarmos a implementação dos seus ideais e objetivos associados, à luz de uma perspetiva do atual contexto social e educativo.

São várias, e a vários níveis, as transformações que se têm verificado nas sociedades ocidentais nos últimos decénios. A abordagem de Lipovetsky (2007), ao referir-se ao nosso tempo como a *era da hipermodernidade* enquadra-se neste contexto de mudança. Tendo por base a noção de hipermodernidade e as ideias que lhe estão associadas, Acaso (2009:26) alarga o espectro de abrangência da hipermodernidade a outras áreas ao referir que do mesmo modo que o consumo no nosso mundo se tem desenvolvido de tal forma que nos encontramos *mergulhados dentro do hiperconsumo*, a era da linguagem visual já passou, e que vivemos atualmente a *era do hiperdesenvolvimento da linguagem visual*. Tratam-se de dois conceitos intimamente relacionados, uma vez que um dos mecanismos que nos conduziu à sociedade do *hiperconsumo* foi precisamente o *do hiperdesenvolvimento da linguagem visual*.

Esta é uma situação que influi diretamente com o desafio de participar no processo de construção da pessoa lançado à educação por Delors (1997), uma vez que uma das principais forças de oposição a este processo vem precisamente da sociedade do hiperconsumo que é conduzida por uma poderosa *máquina* económica que alimenta e tira partido do hiperdesenvolvimento da linguagem visual, para, de forma (quase) irresistível moldar a identidade e a construção de pessoas à luz dos seus ideais consumistas.

É um impasse do tipo David contra Goliás, em que neste contexto se assume para a educação o imperativo futuro de *inventar* novos modos de educar e de trabalhar que permitam aos alunos, enquanto indivíduos e pessoas, encontrar uma identidade e satisfações que não as dos paraísos passageiros do consumo (c.f. Lipovetsky, 2007:351).

A esta perspetiva da realidade social associa-se a atual situação dos estudantes em qualquer contexto educativo que se pode resumir do seguinte modo - alto fracasso escolar e alta exposição aos meios de comunicação de massas (c.f. Acaso, 2009:38). Trata-se de uma consequência direta da conjuntura construída pelas atuais políticas educativas das sociedades ocidentais e das resultantes objetivos pedagógicos dos sistemas de ensino, conjuntura esta, a que Acaso designou de *Pedagogia Tóxica*.

Trata-se de uma pedagogia que se caracteriza pela forma como anula as capacidades tanto do professor, que se converte num mecânico que não se detém para refletir sobre o que *tem para fazer* e que se limita a aplicar eficientemente técnicas para *fazer bem o que lhe é dito que tem de fazer*, como as capacidades dos estudantes, que são tratados como objetos para completar um puzzle comercial. Em última instância, a *pedagogia tóxica* origina uma *pedagogia da repetição* em que os destinatários dos processos educativos repetem os conhecimentos que lhes são transmitidos sem refletir sobre eles, sem repensar, sem desconstruir, sem criticar, no fundo, sem pensar (c.f. Acaso, 2009:43-44).

A *pedagogia tóxica* de Acaso (2009) prolifera no ensino público porque as escolas modernas enfatizam o quantitativo, o distante e o imediato, em detrimento da qualidade, das relações e do contexto (c.f. Kincheloe, 2001:47-48), e modelam o professor mecânico que apenas reconhece o valor dos objetivos no ensino em vez do valor dos objetivos do ensino (c.f. Sacristán, 1997).

Este panorama constitui o terreno fértil que permite à *pedagogia tóxica* cumprir os objetivos de formar estudantes que constroem o seu corpo de conhecimentos através do conhecimento importado (metanarrativas, as *Visual Thinking Strategies* e os livros de texto com unidades didáticas que se vendem e compram) e que sejam incapazes de gerar conhecimento próprio. Trata-se de um modelo que se centra nos resultados e não na aprendizagem, em que os conteúdos a lecionar são selecionados mediante o que não faz parte da vida real dos estudantes, sendo excluídas as micronarrativas e as representações da cultura local do meio em que se inserem (c.f. Acaso, 2009:42)

De certa forma, a perspetiva de uma realidade na *era hipermoderna*, que alia a sociedade do hiperconsumo a uma educação tóxica, personifica a antítese das ideias e objetivos enunciados por Delors (1997) para a educação do século XXI.

Neste enquadramento, os grandes obstáculos que o sistema educativo enfrenta no sentido de promover a compreensão das relações entre o homem e o meio, com vista à construção da própria pessoa, são na minha opinião: a própria

pedagogia levada a cabo pelo sistema educativo (que carece de uma revolução); e a forma como a sociedade do *hiperconsumo* aborda o corpo, valorizando-o quase exclusivamente pela componente física (o culto do corpo) e psicológica (associação do corpo à identidade), e desvalorizando-o enquanto elemento fundamental da relação entre o homem e o meio e da construção dos próprios processos cognitivos.

Como pode então, o atual Sistema de Ensino introduzir noções tão elementares e fundamentais como a percepção do corpo e dos sentidos numa sociedade que desvaloriza e ignora a verdadeira importância do corpo?

Para que se possa abordar esta questão, cabe primeiramente e aprofundar algumas questões em torno do tema do corpo enquanto manifestação física da condição humana, para que se possa depois alargar o espectro de análise e regressar ao universo macro das questões relacionadas com a sociedade e a educação.

2.2.1. Da Relação com o Meio

Passo então a problematizar as questões lançadas por Delors, mais precisamente as que respeitam à relação do ser humano com o meio e à forma como é gerado o conhecimento que permite ao indivíduo conhecer-se a si e compreender o outro. Não encaro estas questões de uma forma abstrata ou metafísica, encaro-as enquanto situações concretas e objetivas, cuja natureza biológica remete para o que há de mais básico e primordial na própria vida, mas esta é uma temática que será discutida mais à frente.

No que respeita à relação do homem com o meio, Humberto Maturana (1928-) refere que:

“(...) pensar, andar, falar, ter uma experiência espiritual, e assim por diante, são todos fenómenos do mesmo tipo como operações da dinâmica interna do organismo (incluindo o sistema nervoso), mas são

todos fenómenos de diferentes tipos no domínio relacional do organismo no qual surgem pelas distinções do observador” (Maturana, 2001:128).

Desta forma o autor classifica a relação do homem com o meio como uma experiência que tem tanto de transversal/universal como de particular/individual, e estabelece o corpo enquanto elo de ligação destas duas dimensões. Sobre esta perspectiva é o nosso corpo, através da sua dinâmica interna, que nos une enquanto espécie e ao mesmo tempo nos distingue enquanto indivíduos.

Numa linha de pensamento semelhante, Pallasmaa introduz uma perspectiva que destaca o papel que o corpo e os sentidos têm na forma como nos relacionamos com o meio, ao afirmar que os sentidos não são simples receptores passivos de estímulos, assim como o corpo não é unicamente um ponto para ver o mundo de uma perspectiva central (c.f. Pallasmaa, 2012:9). Para este autor, os sentidos identificam a linha limítrofe entre o eu e o mundo, e o corpo, para além de recordar o indivíduo quem é, e de como se situa no mundo, representa o único lugar de referência, memória, imaginação e integração (c.f. Pallasmaa, 2012:111-112).

A noção do corpo como referência primordial é também descrita por António Damásio da seguinte forma:

“O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que enquadra as nossas multividências. De acordo com esta perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição” (Damásio, 1995:18).

As considerações de Maturana (2001), Pallasmaa (2012) e Damásio (1995) referem-se ao corpo enquanto base das interpretações que fazemos do mundo e adquirem particular relevância quando associadas à ideia da necessidade de compreensão do mundo de que fala Delors (1997), pois estabelecem o corpo

como elo de ligação das relações entre o homem e o meio. Desta forma, o entendimento deste processo de ligação deverá passar pela compreensão do papel que o corpo, enquanto conjunto complexo de sistemas físicos e químicos, desempenha na construção da nossa percepção da realidade e na produção de conhecimento.

No que respeita à importância do corpo e à produção de conhecimento, Pallasmaa contraria a convenção de que o pensamento cognitivo só tem lugar na *cabeça*, uma vez que os nossos sentidos e todo o nosso ser corporal, estruturam, produzem e armazenam diretamente um *conhecimento existencial silencioso* (c.f. Pallasmaa, 2012:9). Reforça esta ideia da seguinte forma:

“El cuerpo humano es una entidad cognitiva. Todo nuestro ser en el mundo es un modo de ser sensorial y corporal, y este mismo sentido de ser constituye la base del conocimiento existencial” (Pallasmaa, 2012:9).

O autor contesta o paradigma, amplamente difundido, de que apenas o cérebro é responsável pela produção de conhecimento efetivo e valorizável em contexto social, e defende a ideia de que não pensamos apenas com o cérebro, mas sim com todo o nosso corpo, porque somos acima de tudo seres físicos e sensíveis. É esta a noção que está na base do conhecimento que possibilita o entendimento das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente.

Quanto à capacidade do corpo em armazenar e gerar este tipo de conhecimento existencial, Pallasmaa refere-se às potencialidades de comunicação do corpo com o meio, que estão para além dos cinco sentidos convencionais, e apresenta como argumento o facto de que na interação humana, se estima que 80% da comunicação se processe fora do canal verbal e conceptual, e que toda esta informação deve também ser considerada na forma de conhecimento:

“Normalmente se supone que el conocimiento reside en conceptos verbalizados, pero cualquier apreciación de una situación real y una

reacción a ella cargada de significado puede, y de hecho debe, considerarse conocimiento” (Pallasmaa, 2012:14).

De que tipo de conhecimento corporal fala Pallasmaa quando se refere às “reações repletas de significado” da vida quotidiana, achando-as tão fundamentais e concretas a ponto de as considerar conhecimento? Neste sentido, em que o corpo é a referência base da nossa realidade, Damásio propõe uma hipótese que apresenta uma denominação concreta às “reações repletas de significado” de Pallasmaa. Para o efeito Damásio introduz-nos à sua interpretação do que é o *sentimento*, e explica o que é construindo a seguinte imagem:

“(…) a essência de um sentimento (o processo de viver uma emoção) não é uma qualidade mental ilusória associada a um objeto, mas sim a percepção direta de uma paisagem específica: a paisagem do corpo. Na paisagem do seu corpo, os objetos são as vísceras (coração, pulmões, intestinos, músculos), enquanto a luz e a sombra, o movimento e o som representam um ponto na gama de operações possíveis desses órgãos num determinado momento. Em termos simples mas sugestivos, o sentimento é a «vista» momentânea de uma parte dessa paisagem corporal” (Damásio, 1995:16).

Damásio propõe a ideia de que o *sentimento* é algo de físico e concreto, prosseguindo ao destacar o papel fundamental que o *sentimento* (do corpo) tem na operacionalização do processo de percepção e interpretação da própria realidade:

“Os sentimentos permitem-nos entrever o organismo em plena agitação biológica, vislumbrar alguns mecanismos da própria vida no desempenho das suas tarefas. Se não fora a possibilidade de sentir os estados do corpo, que estão inerentemente destinados a serem dolorosos ou agradáveis, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, tragédia ou glória na condição humana” (Damásio, 1995:17).

Damásio refere-se desta forma à importância que as *emoções* e os *sentimentos* têm, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está

subjacente, ao auxiliarem-nos na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e planejar as nossas ações de acordo com essas previsões (c.f. Damásio:1995). No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica e esta relação só é possível pelo recurso à *paisagem do nosso corpo*.

A interpretação destas considerações remete também para uma maior consciencialização da existência do ser humano enquanto ser corporal, assim como, para a consciencialização de um tipo de perceção que está para além dos cinco sentidos convencionais (visão, audição, paladar, olfacto e tacto) e que tem uma participação preponderante na construção dos nossos processos cognitivos e na nossa capacidade de tomar decisões.

Creio que a construção da consciencialização do sentido de corporalidade e a valorização do *conhecimento* produzido pelo corpo – resultante de um tipo de perceção não convencional que tem origem na *oculta maquinaria fisiológica* do corpo e expressão nas *emoções* e nos *sentimentos* – vai ao encontro dos objetivos definidos por Delors (1997) para a “Educação do Século XXI”, na medida em que remete para a necessidade do homem se conhecer a si próprio para que possa compreender o seu semelhante e o mundo.

Como forma de clarificar esta relação proponho uma incursão pela consciência humana e a sua capacidade de gerar conhecimento através da relação que Damásio (1995) estabelece entre a racionalidade e as emoções, e também pela distinção que faz entre o que é uma *emoção* e o que é um *sentimento*. Contudo, para que se possam abordar os processos associados à *emoção* e ao *sentimento*, é primeiro necessário falar de algo que com eles está intrinsecamente relacionado, nomeadamente, a forma como o nosso cérebro gera e armazena conhecimento. Entender esta relação é fundamental para que se possa entender a importância que a emoção e o sentimento têm para o conhecimento e a capacidade de decidir.

2.2.2. Cérebro, Corpo e Conhecimento

Tomar decisões, mesmo as mais simples, é um processo que envolve a ação conjunta de um vasto número de sistemas do nosso corpo. Uma parte fundamental do ato de tomar uma decisão está relacionado com a nossa capacidade de raciocinar sobre os conhecimentos que extraímos da nossa experiência de vida até ao momento em que temos de tomar a decisão.

A investigação sobre o cérebro humano de Damásio oferece-nos uma ideia sobre este processo ao sugerir que o conhecimento factual, necessário para o raciocínio e para a tomada de decisões, chega à mente sob a forma de imagens. O autor define três grupos de imagens, nomeadamente, as *imagens percetivas*¹¹ que são geradas através do recurso a modalidades sensoriais diversas, as *imagens evocadas* que ocorrem à medida que evocamos uma recordação do passado, e uma variante destas últimas que está associada à nossa capacidade de planear e que constituem a memória de um futuro possível. Estas diversas imagens - quer sejam percetivas, evocadas a partir do passado real ou evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro do nosso organismo (c.f. Damásio 1995: 112-113).

O autor diz-nos ainda que a construção destas imagens parece resultar do trabalho de uma maquinaria neural complexa de perceção, memória e raciocínio. Por vezes, a construção destas imagens é regulada pelo mundo exterior ao nosso cérebro, ou seja, pelo mundo que está dentro do nosso corpo ou à volta dele, com uma pequena ajuda da memória do passado. Outras vezes, a construção é inteiramente dirigida pelo interior do nosso cérebro, “pelo nosso doce e silencioso processo de pensamento, de cima para baixo” (Damásio 1995:113).

Sobre as imagens e a sua importância para o conhecimento, Damásio refere que são provavelmente o principal conteúdo dos nossos pensamentos,

¹¹ Uma imagem percetiva está associada a determinada memória e é constituída por uma ou várias referências sensoriais, que podem incluir imagens, sons, cheiros, sabores ou toques.

independentemente da modalidade sensorial em que são geradas, de serem sobre palavras ou símbolos, ou de corresponderem a uma coisa ou a um processo que envolve coisas (c.f. Damásio 1995: 123-124).

Na sua essência, o nosso conhecimento é constituído tanto pela formação de imagens que resultam das várias atividades que desempenhamos como pela forma como o corpo reage a essas atividades. Essa combinação é fruto de uma força primordial de sobrevivência e resulta da predisposição genética do ser humano que obriga a que os circuitos inatos (cuja função é a de regular o funcionamento do corpo e a sobrevivência do organismo) sejam tão importantes quanto a atividade dos circuitos nos sectores cerebrais modernos (como o neocórtex) para a produção de uma classe particular de representações neurais nas quais se baseiam a mente (imagens) e as ações intencionais. Ou seja, o neocórtex não pode produzir imagens perceptivas se o subterrâneo antiquado do cérebro (hipotálamo, o tronco cerebral), que controla o funcionamento do corpo e a sobrevivência do organismo, não se encontrar intacto e cooperativo (c.f. Damásio 1995: 125-126).

Em suma, o que é realmente importante para as combinações dos circuitos neurais de que dispomos, é uma série de circuitos fechados (alguns de natureza puramente química), que recebem e geram informação do cérebro para o corpo e vice-versa. Talvez o dado mais significativo acerca desta combinação seja o facto das estruturas do cérebro intervenientes na regulação biológica básica fazerem igualmente parte da regulação do comportamento e serem indispensáveis à aquisição e ao normal funcionamento dos processos cognitivos. O hipotálamo, o tronco cerebral e o sistema límbico intervêm na regulação do corpo e em todos os processos neurais nos quais assentam os fenómenos mentais, como por exemplo, a percepção, a aprendizagem, a memória, a emoção e o sentimento e ainda – o raciocínio e a criatividade (c.f. Damásio 1995: 138).

2.2.3. Emoções

Como forma de realizar uma primeira abordagem à natureza das *emoções* e dos *sentimentos*, Damásio recorre às intuições com mais de um século de William James (1842-1910), que considera surpreendentes tanto para a sua época como para a nossa. A ideia que James construiu sobre a natureza de uma *emoção* é apresentada da seguinte forma:

“Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, vemos que nada resta, nenhum “substrato mental” com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual” (James, [1890] 1950:451¹²).

Através do recurso a convincentes exemplos ilustrativos, James prossegue com as seguintes afirmações:

“É-me muito difícil, se não mesmo impossível, pensar que espécie de emoção de medo restaria se não se verificasse a sensação de aceleração do ritmo cardíaco, de respiração suspensa, de tremura dos lábios e de pernas enfraquecidas, de pele arrepiada e de aperto no estômago. Poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a ação vigorosa, mas, ao invés, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido?” (James, [1890] 1950:452¹³).

James não só distingue como estabelece uma relação entre a *emoção* e o sentimento, mas também associa a *emoção* a manifestações físicas concretas, nomeadamente, os estados do corpo que origina. Por ter associado a *emoção* a

¹² Damásio (1995:144) citando W. James ([1890]1950), *The principles of Psychology*, vol.2. Nova Iorque: Dover.

¹³ Damásio (1995:144) citando W. James ([1890]1950), *The principles of Psychology*, vol.2. Nova Iorque: Dover.

um processo que envolve o corpo, James foi amplamente criticado pelos seus contemporâneos, mas segundo Damásio, conseguiu captar o mecanismo essencial para a compreensão das emoções e dos sentimentos.

Ainda no que respeita à natureza das *emoções* e à sua importância para as ações do Homem, Maturana considera que:

(...) todo o domínio racional se funda em premissas básicas aceites a priori, isto é, em bases emocionais, e que são nossas emoções que determinam o domínio racional em que operamos como seres racionais a cada instante (...) são nossas emoções que guiam nosso viver tecnológico, não a tecnologia em si mesma, ainda que falemos como se a tecnologia determinasse nosso agir, independentemente de nossos desejos” (Maturana, 2001:128).

Sobre a importância das emoções, Maturana afirma:

“Enquanto tais, nossas emoções guiam momento a momento nosso agir, ao especificar o domínio relacional em que operamos instante a instante, e dão ao nosso agir seu caráter enquanto ações. É a configuração do emocional que vivemos como Homo Sapiens que especifica nossa identidade humana, não nossa conduta racional ou nosso uso de um tipo ou outro de tecnologia” (Maturana, 2001:180).

Maturana refere-se às emoções como uma componente indissociável da ação e da racionalidade do homem, e coloca-a na base da sua existência enquanto *ser humano*.

Quanto ao tipo de emoção, James ([1890]1950) propôs a existência de um mecanismo inflexível e pré-determinado à nascença, que responde automaticamente a determinados estímulos no meio ambiente através de um padrão específico de reação do corpo.

Contudo, Damásio argumenta que ao longo da nossa vida enquanto seres sociais também experienciamos emoções que são voluntárias, decorrentes de processos de avaliação mental e, embora siga a sequência das ideias de James, considera que há um amplo espectro de estímulos e situações que se associam

aos estímulos que se encontram selecionados de forma inata para causar emoções. Sugere também que a nossa capacidade de aplicar um filtro reflexivo e avaliador aos estímulos e às situações, possibilita a variação na proporção e intensidade dos padrões pré-estabelecidos, e produz, como efeito, uma modulação na maquinaria básica das emoções (c.f. Damásio 1995: 145).

Damásio propõe a hipótese de classificar a emoção em dois grupos. O primeiro grupo refere-se ao tipo de *emoções iniciais* que experienciamos enquanto crianças; o segundo grupo abrange as *emoções* que experienciamos enquanto adultos, e que se alicerçam nas *emoções iniciais*. Desta forma, propõe chamar às *emoções «iniciais» primárias* e às *emoções «adultas» secundárias* (c.f. Damásio 1995: 145-146).

No âmbito deste relatório, o principal enfoque recaí sobre o tipo de *emoções secundárias*. Mas, uma vez que as *emoções secundárias* são decorrentes das *emoções primárias*, propõe-se uma breve explicação sobre a natureza de cada uma, no sentido de compreender o que as relaciona e distingue, assim como os processos em que estão envolvidas.

As *emoções primárias* (iniciais) dependem da rede de circuitos associada às partes mais antigas e primordiais do nosso cérebro, denominado sistema límbico¹⁴. Caracterizam-se por ser um tipo de reação emocional automática e extremamente útil nas fases iniciais da nossa vida, porém é também uma reação elementar e incapaz de descrever toda a gama dos comportamentos emocionais.

As *emoções primárias* são essencialmente, a base do espectro das emoções, mas em termos do desenvolvimento do indivíduo seguem-se-lhes os mecanismos de *emoções secundárias* que ocorrem mal começamos a ter sentimentos e a formar ligações sociais primárias. As estruturas no sistema límbico não são suficientes para sustentar o processo das emoções secundárias,

¹⁴ Entre outras funções, o sistema límbico combina a ação das partes do cérebro - amígdala e cíngulo - que possuem a capacidade de desencadear a ativação de estados do corpo característicos de uma emoção básica como o medo.

neste campo intervêm os córtices pré-frontal e somatossensorial¹⁵ (c.f. Damásio 1995: 148-149).

Ao contrário das emoções primárias, que se caracterizam por ser uma configuração pré-estabelecida de alterações do estado do corpo em respostas estímulos provenientes do exterior, as emoções secundárias estão mais associadas às experiências por que passamos na juventude e na vida adulta, e são geradas a partir de imagens invocadas. Enquanto seres humanos possuímos a capacidade de gerar imagens mentais das mais variadas cenas (imagens perceptivas). Se por exemplo imaginarmos o encontro com um amigo há muito ausente, apenas o simples processo de imaginar esta cena, dá origem a uma mudança no estado do corpo, definida por várias modificações em diferentes regiões do corpo. Por exemplo, ao imaginar este encontro, o coração pode bater mais depressa, a pele corar, os músculos do rosto podem mudar para formar uma expressão mais feliz, enquanto todos os outros músculos se propõem a descansar. Registam-se mudanças numa série de parâmetros relativos ao funcionamento das vísceras (coração, pulmões intestinos, pele), da musculatura esquelética (a que está ligada aos ossos) e glândulas do sistema endócrino (como a pituitária e as supra renais). De um modo geral o conjunto de alterações estabelece um perfil de desvios relativamente a uma gama de estados médios que correspondem ao equilíbrio funcional, ou *homeostase*, de acordo com o qual o organismo funciona no seu estado ótimo (c.f. Damásio 1995: 149-150). Desta forma, as *emoções secundárias* são caracterizadas pelo conjunto de alterações no estado do corpo resultantes de imagens evocadas.

Na sua essência a *emoção* pode ser definida como a coleção de mudanças no estado do corpo. Estas mudanças são induzidas nos órgãos através das terminações das células nervosa que estão sob o controlo de um sistema cerebral dedicado. Este sistema cerebral responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Em suma, a emoção, resulta da combinação de um *processo de avaliação mental*, simples ou complexo, com

¹⁵ Áreas do cérebro mais recentes de um ponto de vista evolutivo (complementar esta definição dos córtices pré-frontal e somatossensorial).

respostas disposicionais a esse processo, que resultam num estado emocional do corpo. Embora estas *respostas disposicionais* sejam na sua maioria *dirigidas ao corpo propriamente dito*, conduzindo à alteração do seu estado normal, elas são também *dirigidas ao próprio cérebro*, resultando em alterações mentais adicionais (c.f. Damásio 1995: 153).

Contudo, o processo não termina com as alterações corporais que definem a emoção. Após estas alterações, ocorre pelo menos nos seres humanos a “sensação da emoção” em reação ao objeto que a desencadeou, algo como, a percepção consciente da relação entre objeto e estado emocional do corpo.

Segundo Damásio (1995), o motivo pelo qual a nossa consciência intervém neste processo, atuando sobre um meio de reação adaptativo e automático existente, deve-se ao facto de nos possibilitar uma estratégia de proteção mais alargada. Ou seja, ter consciência das *emoções*, oferece-nos *flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente*.

Por meio das vísceras, da musculatura esquelética e das glândulas do sistema endócrino, a percepção corporal permitir-nos interpretar as interações que estabelecemos com o meio ambiente, e este fator é fundamental para a nossa capacidade de decidir e responder perante as situações com que somos confrontados diariamente.

2.2.4. Sentimentos

Antes iniciar a abordagem de Damásio aos sentimentos, gostaria de referir dois pontos. O primeiro remete para a minha seleção das ideias extraídas da obra de Damásio para contextualizar teoricamente este relatório, que estão aqui muito deficientemente complementadas pela vasta e muito interessante informação relativa aos complexos sistemas neurais que as executam, assim como os riquíssimos exemplos providenciados pelo autor, decorrentes da sua atividade

como médico, que ajudam a contextualizar e a melhor perceber os conceitos expressos. O segundo ponto que quero referir é em relação às próprias abordagens de Damásio, que embora estejam profusamente testadas, são precisamente isso: abordagens. As ideias expressas com recurso à obra de Damásio, no que respeita aos processos da cognição, às emoções e agora aos sentimentos, embora possuam um extenso trabalho científico de suporte, são acima de tudo propostas do autor com base nesses estudos e investigações. Este aspeto é particularmente relevante no que respeita às definições apresentadas para o que é a *emoção* e o *sentimento*, uma vez que Damásio foi o primeiro a propô-las desta forma. Efetivamente não são definições ortodoxas, até porque é frequente outros autores usarem indistintamente estas duas palavras.

Pessoalmente, identifico-me com a abordagem e as ideias expressas por Damásio, e sinto que existe nelas grande potencial de aplicação no que respeita à educação, mas acima de tudo, e como já referi, à formação de futuras pessoas. Creio que a minha identificação com as considerações de Damásio se torna evidente pela preponderância que acabam por ter na estrutura deste relatório e na abordagem da temática relacionada com a emoção e o sentimento, que tanto me são próximas.

Para Damásio, experienciar um sentimento tem a ver com a perceção que fazemos de todas as mudanças que constituem a resposta emocional. Relativamente à distinção que faz entre a palavra emoção e sentimento, Damásio justifica dizendo que apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com emoções, existem muitos que não estão. Todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções - aos primeiros Damásio chama de sentimentos das emoções, aos últimos de sentimentos de fundo¹⁶ (c.f. Damásio 1995:157).

Segundo Damásio, à medida que as alterações no corpo vão tendo lugar ficamos a saber da sua existência e podemos acompanhar continuamente a sua evolução. À experiência do que acontece no corpo *enquanto* pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, Damásio atribui a essência

¹⁶ Traduzido do inglês *background*.

daquilo a que chama de *sentimento*. Clarifica esta ideia ao dizer que, um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem de um rosto ou a imagem auditiva de uma melodia (c.f. Damásio 1995:159).

Abordada a definição, coloca-se a seguinte questão: como sentimos um sentimento? Receber as informações do estado do corpo é um começo mas não é o suficiente para que os sentimentos adquiram sentido, para que tal aconteça é necessária a correlação entre a representação do corpo que está em curso e as representações neurais que constituem o *self*¹⁷ (c.f. Damásio 1995:161).

Um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal¹⁸ criado pelo objeto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo este processo (c.f. Damásio 1995:162).

Quanto às considerações em relação à percepção do corpo, é certo que não temos constantemente consciência de todas as partes do nosso corpo. Isto acontece porque somos constantemente confrontados com imagens de acontecimentos exteriores ou imagens geradas internamente que nos distraem da representação constante e ininterrupta do próprio corpo. Mas, mesmo distraídos, a representação do corpo está sempre presente na nossa consciência, como se pode confirmar facilmente quando o início súbito de uma dor ou de desconforto volta a transferir o foco da nossa atenção para o corpo (c.f. Damásio 1995:166).

Interessa para o âmbito deste relatório reter que, *os sentimentos* têm um estatuto privilegiado. São representados no nosso cérebro, tanto nas partes evolutivamente mais antigas e primordiais como nas mais recentes, onde, devido à sua capacidade de ligar a consciência aos estados do corpo, qualificam tudo o que pode ser apreciado por outros canais sensoriais. Mas em virtude das suas ligações inquebrantáveis ao corpo, os sentimentos surgem em primeiro lugar no

¹⁷ Para Damásio, o *self* representa um estado biológico constantemente reconstruído. Na sua essência é uma construção mental que se baseia nas atividades em curso em todo o organismo, nomeadamente, no corpo propriamente dito e no cérebro.

¹⁸ Estado corporal resultante da propriocepção [sensação articular e muscular] e interocepção [sensação visceral].

desenvolvimento individual e conservam uma primazia que atravessa subtilmente toda a nossa vida mental. Como o cérebro é o público cativo do corpo, os sentimentos são os primeiros entre iguais. E, dado que o que vem em primeiro lugar constitui um quadro de referência para o que vem a seguir, os sentimentos têm sempre uma palavra a dizer sobre o modo de funcionamento do resto do cérebro e da cognição. A sua influência é imensa (c.f. Damásio 1995:173).

O tema de que tratam (as emoções e os sentimentos) é concreto, e a sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que a visão ou a linguagem. Tão pouco os sistemas cerebrais em que se apoiam encontram-se confinados ao sector do cérebro evolutivamente mais antigo. Também as áreas do cérebro evolutivamente mais recentes e especializadas, trabalham em conjunto criando a emoção e o sentimento, da mesma forma que trabalham em conjunto para a visão (c.f. Damásio 1995:177).

Tanto os sentimentos como as emoções, são tão cognitivos e dependentes das áreas (evolutivamente) mais recentes do nosso cérebro como qualquer outra imagem percetual (o nosso conhecimento). Os sentimentos permitem-nos mentalizar e cuidar do corpo “ao vivo”, quando nos fornecem imagens percetuais do corpo, ou em “indeferido”, quando nos dão imagens evocadas do estado do corpo adequado a determinadas circunstâncias. Através destas ideias é possível vislumbrar a importância das *emoções* e dos *sentimentos* nos processos cognitivos. Mas de forma a conseguir inferir qualquer repercussão prática de uma ideia é necessário estabelecer o seu confronto com determinado contexto, que neste caso é o do ensino das Artes Visuais.

2.3. A Percepção do Corpo e as Artes Visuais

Em relação à globalidade do meio em que vivemos, considero que as ideias de Damásio referidas anteriormente sobre a emoção e o sentimento assentam num microuniverso representado pelo sistema complexo do corpo humano, em que a escala do objeto de estudo pode ir do cérebro ao neurónio. No âmbito deste microuniverso o objetivo até ao momento foi o de, através das considerações de Damásio, estabelecer a essência e a natureza dos processos inerentes às emoções e aos sentimentos, com o intuito de criar uma base que possibilite o entendimento da hipótese que o autor apresenta relativamente à forma como as nossas *emoções* e *sentimentos* podem influenciar a razão e a tomada de decisões.

Por outro lado, neste relatório existe também um macro universo, o universo da arte que gira em torno de temas como a sociedade, a educação, o ensino e a didática das Artes Visuais. O meu interesse no microuniverso de Damásio foca-se nas potenciais repercussões práticas que a sua hipótese pode ter nos temas de ordem macro, e o meu objetivo com a presente fundamentação teórica é o de estabelecer uma ligação entre as diferentes ordens de grandeza micro e macro, ou seja, estabelecer a relação entre a sua hipótese e a didática das Artes Visuais. De forma a tentar cumprir este objetivo proponho deixar por alguns momentos o microuniverso de António Damásio para abordar as temáticas cujas ordens de grandeza giram em torno da arte, como forma de introduzir a hipótese de Damásio ao tema didática das Artes Visuais.

Percebemos pelas ideias previamente expressas que existe uma forte ligação entre a percepção dos estados do corpo e a essência das emoções e dos sentimentos. De que forma se podem então relacionar as emoções e os sentimentos – e a percepção dos estados do corpo que lhes estão associadas – e o mundo da arte?

No que respeita à relação entre as ideias movimentadas sobre emoção/sentimento e a arte em geral, Pallasmaa é peremptório ao afirmar que

todas as formas artísticas – como a escultura, a música, o cinema e a arquitetura – constituem modos específicos de pensamento e que representam modos de pensamento sensorial e corporal característicos de cada um dos meios artísticos, modos de pensamento estes que são imagens do corpo e que representam o *conhecimento existencial* essencial (Pallasmaa 2012:15). À luz do que foi apresentado até ao momento, associo as imagens do corpo que dão forma aos modos de pensamento das formas artísticas, que Pallasmaa menciona, às *emoções* e à sua participação enquanto matéria prima das formas artísticas e da capacidade que possuem em expressar valores universais de experiência de vida.

Por analogia, assim como para a *emoção* temos o processo de experienciar a *emoção*, a que Damásio chama de *sentimento*, para a forma artística está também relacionado o processo de experienciar a forma artística. Neste sentido Salman Rushdie (1947-), aborda a experiência artística como algo que tem lugar sempre que ocorre um desvanecer da fronteira que separa o homem do meio:

“La literatura está construída en la frontera entre el yo e el mundo, y es durante el acto creativo cuando esta línea limítrofe se difumina, se torna permeable y permite que el mundo fluya en el artista y que este fluya en el mundo” (Rushdie, 1991:417).

Para Pallasmaa (2012), este desvanecer do limite existencial e a justaposição do homem com o meio e do sujeito com o objeto, acontece em toda a obra e experiência artística significativa. Interpreto este desvanecer da fronteira entre o homem e o meio, de que fala Salman Rushdie, como o produto de uma forte ligação do homem ao meio, ou seja, quanto mais poderosa e intensa for a ligação que o homem estabelece com o meio em que se insere, mais ténue e difusa a linha que os separa.

Como se percebeu anteriormente pelas palavras de Damásio, relacionamos com o meio através dos nossos sentidos, mas atribuímos significados e importância a essas experiências através das nossas emoções e sentimentos. Considero que, através da sua abordagem à forma e à experiência artística, a

ideia transmitida por Pallasmaa é a de que residem nas emoções e nos sentimentos¹⁹ a matéria que une a experiência de vida à experiência artística.

Dado este contexto, não é de todo despropositado afirmar que existe uma forte ligação entre a experiência de vida enquanto produto decorrente da nossa interação com o meio, e a experiência artística. Relativamente à importância deste tipo de experiências, Pallasmaa defende que na atual cultura tecnológica, o *conhecimento existencial* mais importante para as nossas vidas não se encontra em teorias ou explicações independentes, mas sim num conhecimento silencioso que está para além do limiar da consciência e que é intrínseco aos ambientes e comportamentos do quotidiano (Pallasmaa, 2012:17).

Quanto à participação da arte na construção deste *conhecimento existencial* “silencioso”, ela tem a dupla valência de nos guiar ao limiar da consciência e de nos conduzir por esse mesmo limiar, através da forma como inspeciona as esferas biológicas e inconscientes do corpo e da mente. Ao fazê-lo, perpétua o substrato do conhecimento genético e mítico, ao manter vivas as ligações ao nosso passado biológico e cultural. Este será um dos motivos pelo qual todas as obras de arte que transcendem o seu tempo, reforçam a perceção e a compreensão da história e da continuidade bio-cultural (Pallasmaa, 2012:17).

Segundo esta perspetiva, a arte e o objeto artístico, que transcende o seu tempo e funda as suas raízes no passado, possui em si a capacidade de reforçar a perceção e a compreensão da história e da continuidade bio-cultural. As revoluções artísticas remetem sempre para o restabelecimento das nossas ligações com as partes mais primordiais do universo da mente humana (c.f Pallasmaa, 2012:19), no sentido em que estão fortemente enraizadas na história do ser humano. Como tal, as revoluções artísticas não entram em conflito com as ideias de progresso e de evolução social, até porque se têm revelado forças capazes de impelir a sociedade em direção a novos rumos.

Excluindo qualquer tipo de redundância, preservar o que há de humano na humanidade é um dos papéis mais importantes das artes, uma função

¹⁹ E por inerência a perceção dos estados do corpo, uma vez que segundo Damásio, estão intrinsecamente ligados às emoções e aos sentimentos.

fundamental que sempre teve o seu lugar durante a história da humanidade e de que a nossa sociedade atual carece.

Como forma de preservar e tirar partido do potencial da arte, para além da estética ou do próprio conceito, Pallasmaa defende que é dever do ensino cultivar e apoiar as capacidades humanas da imaginação e da empatia. No entanto, os valores dominantes da cultura atual tendem a desencorajar a imaginação, a reprimir os sentidos e a petrificar os limites entre o mundo e o indivíduo (c.f. Pallasmaa, 2012:19).

Perante a sociedade, é necessário defender sempre que os dividendos a retirar da relação entre o ensino e as artes são enormes. É uma relação que se torna evidente se encararmos o trabalho das artes sob a perspectiva de Eisner, que os vê enquanto forma de criação da própria vida do indivíduo e de ampliação da sua consciência, que conforma as atitudes, satisfaz a busca por significado, ao promover o contacto com os demais e o partilhar de uma cultura. Neste sentido, o trabalho das artes como processo e como resultado desse mesmo processo, fomenta o que para Eisner é a base da educação, nomeadamente, aprender a construir-nos a nós próprios (c.f. Eisner, 2004:19).

Desta forma é possível verificar no trabalho das artes uma +contribuição para a concretização do desafio lançado por Delors (1997) à Educação, através da participação ativa no processo de construção do aluno, enquanto pessoa e indivíduo inserido num meio social cada vez mais complexo.

Segundo Delors (1997), um dos meios para que a educação seja bem sucedida na concretização deste desafio está relacionado com a sua capacidade de proporcionar um melhor entendimento do mundo que nos rodeia, como forma de instigar no indivíduo uma *viagem ao interior* que lhe permita crescer a partir de dentro.

Neste ponto é também possível estabelecer uma relação com o campo artístico e o trabalho das artes, uma vez que, segundo Eisner, a mais importante função cognitiva das artes consiste em ajudar-nos a aprender a observar o mundo que nos rodeia, oferecendo neste sentido, uma forma de conhecer. Nas artes a sede de avaliação é interna, e em certo sentido, o trabalho realizado em contexto

artístico permite que a atenção se dirija para o interior, para aquilo em que se acredita e sente, sendo esta uma predisposição que se encontra na raiz do desenvolvimento da autonomia individual. Eisner diz-nos que quando as artes nos comovem de uma forma genuína, ajudam a descobrir o *contorno emocional* do nosso ser, e assumem-se enquanto meio para explorar a nossa própria *paisagem interior* (c.f. Eisner, 2004:27-28).

De certa forma, os retos lançados por Delors (1997) à educação, quase parecem idealizados à medida da natureza das atividades desenvolvidas no domínio das artes. Por outro lado, penso que estes mesmos desafios que Delors (1997) lança à educação, estão para além da quantificação pela atribuição de níveis de conhecimento ou do desenvolvimento de novas formas de apreensão de conteúdos. Este é um desafio que remete para o modo como a educação atual pensa e sente os desígnios culturais, e também para a sua responsabilidade em promover níveis de consciencialização que possibilitem ao aluno ir além das formas habituais e automáticas de estar no mundo.

A educação deve incitar abordagens mais atentas e conscientes dos processos de estar no mundo, como meio de oferecer ao aluno a possibilidade de se tornar emocionalmente mais ciente das formas como se apercebe, pensa, sente, cuida e faz.

De uma forma semelhante Pallasmaa (2012:19) defende que o ensino contemporâneo, e em particular nos domínios criativos, deve começar a pôr em causa *“la inmutabilidad del mundo vivido y volviendo a sensibilizar los límites del yo”*. Esta espécie de “manifesto revolucionário” vem questionar o objetivo principal do ensino artístico, que, em vez de residir na produção artística, talvez devesse incidir na emancipação e expansão da personalidade do estudante, do conhecimento e imagem que tem de si mesmo, em relação às tradições artísticas imensamente ricas e ao mundo vivido em geral.

Embora esta perspetiva seja mais específica em relação ao âmbito, penso que está em sintonia com as diretrizes para a educação lançadas por Delors (1997). O que deve então mudar no ensino para que se inicie esta *revolução*?

Como ponto de partida, Pallasmaa (2012:19) considera evidente a necessidade de uma mudança educativa no que respeita à esfera sensorial para que nos voltemos a descobrir enquanto seres físicos e mentais, como forma de fazermos um uso mais integrado das nossas capacidades e diminuir a nossa vulnerabilidade à manipulação e à exploração.

O filósofo Michel Serres (1930-) reforça este ponto ao mencionar que “*Si hay una revolución por llegar, esta tendrá que proceder de los cinco sentidos*” (Serres, 1995:71). Esta afirmação deixa evidente a necessidade de redescobrir os sentidos e o pensamento, mas mais importante ainda, a compreensão imparcial e total da existência corporal humana enquanto requisito prévio para uma vida dignificada (c.f. Pallasmaa, 2012:19).

Para que tal *revolução* ocorra, é essencial que o ensino contemporâneo passe a valorizar o corpo e os sentidos de forma a explorar outro tipo de conhecimento; um conhecimento que provém da *sabedoria existencial e corporal*, de um entendimento silencioso que reside oculto na condição humana existencial e no nosso, tão característico, modo corporal de ser e de experienciar (c.f. Pallasmaa, 2012:21). Ao referir-se à direção que a educação contemporânea está a tomar, Pallasmaa refere que:

“Desgraciadamente, las filosofías educativas predominantes continúan haciendo hincapié otorgando valor al conocimiento conceptual, intelectual y verbal por encima del conocimiento tácito y no conceptual de nuestros procesos corporales” (Pallasmaa, 2012:21).

A valorização do corpo e o foco na potencialidade do conhecimento decorrente dos processos corporais são noções muito presentes nos argumentos de Eisner (2004), pois como foi referido anteriormente, o autor defende que as Artes Visuais contribuem para a educação, não só pela forma como ajudam o aluno a observar e a conhecer o mundo que o rodeia, como também ajudam a dirigirem a atenção para o *seu interior*, para aquilo em que acredita e sente.

Neste contexto, o próprio exercício no âmbito das Artes Visuais devido à sua natureza, está vocacionado para promover e potenciar a compreensão do

mundo através das relações com o meio e o conhecimento de si próprio, objetivos definidos para a educação por Delors (c.f. Delors et al., 1997).

É clara a correspondência entre os objetivos transversais de Delors para a educação e o âmbito de ação das funções estipuladas pela natureza das Artes Visuais. Para que esta correspondência possa ser entendida, é fundamental estabelecer o seu confronto com determinada realidade, que é apresentada por Eisner da seguinte forma:

“O mundo em que vivem hoje os estudantes e em que viverão enquanto adultos está repleto de ambiguidades e incertezas, daí resultará a necessidade de implementar juízos perante a ausência de regras e a pressão de usar os sentimentos como fontes de informação em que basear decisões difíceis” (Eisner, 2004:14).

Assim como Pallasmaa, Eisner defende que o conhecimento proveniente da informação dos nossos processos corporais, que estão associados às nossas emoções e sentimentos, são fontes de informação que desempenham um enorme papel não só no âmbito das Artes Visuais, mas também no atual contexto social em que estamos inseridos. Ao direcionar a nossa atenção para aquilo em que acreditamos e sentimos, as Artes Visuais contribuem simultaneamente para a forma como lidamos e enfrentamos as questões mais difíceis da vida. Relativamente à relação das Artes Visuais com as emoções e os sentimentos e à influência que esta dinâmica exerce sobre a consciência humana, Eisner refere:

“Para compreender o papel das artes na transformação da consciência devemos começar pelas características biológicas do organismo humano, porque são estas características que nos possibilitam, ao ser humano, estabelecer contacto com o contexto em que vivemos.” (Eisner, 2004:16)

A importância do caráter biológico do organismo é apontado desta forma como elemento basilar da compreensão de um processo que envolve a participação da arte na alteração da consciência. Quanto à participação da educação neste processo Eisner refere que:

“Converter o privado em algo público é um processo fundamental tanto na arte como na ciência. Auxiliar os jovens neste processo de conversão é outro dos aspectos mais importantes da Educação. É um processo que depende inicialmente da capacidade de experienciar as qualidades do contexto, as qualidades que alimentam a nossa vida conceptual e que usamos para alimentar a nossa imaginação” (Eisner, 2004:20).

Antes de mais, não consigo deixar de achar curiosa e muito interessante esta associação que Eisner estabelece entre a arte e a ciência pelos processos de criação e criatividade. Esta ideia de que existe um paralelo de criatividade e criação entre a ciência e a arte, é oposta à visão dominante na nossa cultura que estabelece uma distinção fundamental entre os mundos da ciência e da arte, ao associar a ciência ao mundo da normalidade e do conhecimento racional e objetivo, e a arte ao mundo subjetivo, emocional, e essencialmente às sensações irracionais, entendendo-se de forma generalizada que a ciência possui um valor instrumental e operativo, e que por sua vez a arte não passa de uma forma de entretenimento cultural seletivo (Pallasmaa, 2012:133).

Ao associar as ideias de Eisner, pode-se afirmar que uma das formas em que a educação pode intervir no processo de converter o privado em público, está precisamente no modo como, através das Artes Visuais, ajuda a desenvolver nos jovens a sua capacidade de experienciar as qualidades do contexto, ou seja, a interpretação da sua relação com o meio. O autor destaca a preponderância basilar que a experiência (conhecimento existencial) e a capacidade individual de sentir (emoções e sentimentos) têm no processo de criação de formas de representação, que não são mais que os meios pelos quais se tornam públicos os conteúdos da consciência (c.f. Eisner, 2004:25).

Estas ideias vão de encontro à afirmação de que a arte articula as nossas experiências existenciais essenciais (c.f. Pallasmaa 2012:133). Se for tido em conta que as reações perante o mundo e as informações processadas têm lugar diretamente como uma atividade corporal e sensorial, é possível estabelecer uma referência no que respeita à participação do corpo para a formação do

conhecimento existencial. É um tipo de conhecimento abrangente que não se restringe apenas às atividades de conversão do privado em público, uma vez que, todas as profissões e disciplinas possuem em diferentes graus e configurações duas categorias de conhecimento: *instrumental* e *existencial* (c.f. Pallasmaa 2012:134).

A dimensão instrumental de um ofício pode ser teorizada, investigada e ensinada, por outro lado, a existencial integra-se dentro da identidade própria de cada indivíduo. A categoria da sabedoria existencial é também muito mais difícil de ensinar, contudo, trata-se de uma condição insubstituível para o trabalho criativo (c.f. Pallasmaa 2012:134).

Ensinar a sabedoria existencial tem lugar fundamentalmente através do crescimento da personalidade de cada um, que frequentemente é reflexo do carácter e da personalidade do professor sobre a identidade própria do estudante. Esta sabedoria vital consiste numa lenta acumulação de experiência, numa maturação gradual da personalidade e numa interiorização de um sentido da responsabilidade e da ambição. A dificuldade de ensinar relaciona-se especialmente com a tarefa de ensinar a sabedoria existencial (c.f. Pallasmaa, 2012:134-135).

Se, por um lado, o conhecimento existencial resultante da experiência de vida é fundamental para o processo criativo, por outro lado, o próprio exercício do processo criativo por meio das Artes Visuais tem o potencial de gerar conhecimento existencial.

Ou seja, o tipo de conhecimento derivado da experiência e da relação com o meio (a base do processo criativo e da transposição de algo que é privado para a esfera pública) é estimulado e gerado pela ação no próprio campo das Artes Visuais. Pela sua natureza, tanto o processo como o resultado da ação criativa promovem a sabedoria existencial, e estão em correspondência com o objetivo de promover o conhecimento próprio e a relação com as propostas que Delors (1997) fez para a educação.

De certa forma, reside no próprio ato de fazer, de produzir, de tornar público o privado a capacidade de criar e desenvolver ativamente o tipo de

conhecimento que dá origem à sabedoria existencial. Nestes termos a única forma que a educação tem de produzir o tipo de conhecimento necessário à realização de atividades no âmbito das Artes Visuais reside no próprio desempenho dessas atividades, o que diz muito em relação à sua importância. Para mim, a questão com maior pertinência está associada à abordagem, ou seja, *como e de que formas* pode a educação *produzir* este tipo de conhecimento?

Acredito que a resposta a esta questão está fundamentada na forma como o corpo é percebido, e como essa percepção é integrada no ensino.

As Artes Visuais definem um campo que é particularmente propício a este tipo de abordagem, uma vez que na sua própria natureza está sediada a necessidade de experienciar e sentir o contexto envolvente. Como foi referido anteriormente o processo de experienciar e sentir o meio está relacionado com o processamento cognitivo das informações proveniente dos sentidos e dos processos corporais. A importância que a percepção do corpo e o conhecimento que gera têm no âmbito das Artes Visuais, é salientado por Eisner da seguinte forma:

“Algumas imagens repercutem no nosso estômago, outras nos olhos, outras nas nossas fantasias; os artistas jogam com a nossa imaginação. Algumas imagens visuais, são no fundo, experiências tácteis. (...) Todos possuímos experiências cinestésicas. De certa forma, todas estas potencialidades da experiência humana se traduzem em recursos que o artista pode usar na construção da imagem. Nas mãos e na mente do artista convertem-se em formas de comunicação” (Eisner, 2004:37-38).

Existem fortes repercussões entre as considerações sobre a educação de Eisner e Pallasmaa e as ideias estabelecidas por Damásio correspondentes à *emoção*, ao *sentimento* e à tomada de decisões.

Estar desperto para a percepção corporal e pensar o conhecimento existencial que dela decorre, como parte integrante da educação, representa uma nova consciencialização da forma como nos relacionamos com o meio, que está intrinsecamente ligada às nossas emoções e aos nossos sentimentos. Por sua

vez, a importância da tomada de decisões assume um carácter fundamental no ensino artístico, uma vez que tornar público o que é privado, remete para um vasto número de escolhas e decisões que se enraízam profundamente em processos mentais que estão também associados às *emoções* e aos *sentimentos*.

Porque acima de tudo estão em causa pessoas e o modo como experienciam a vida, penso que nunca é demais reiterar a importância do corpo em todos os processos de criação que envolvam a educação em geral e as Artes Visuais em particular.

Pallasmaa (2012:139-140) sintetiza a importância que a percepção do corpo tem no desempenho das mais variadas tarefas quando afirma que o trabalho se identifica e introspeciona no corpo de cada um, ou seja, o seu *eu* converte-se no trabalho. Ainda que não consiga analisar intelectualmente o que não está a funcionar com o seu trabalho no decorrer do processo de escrever ou projetar, o seu corpo reconhece-o, por meio de *sentimentos* de desassossego, distorção, assimetria, dor, e uma rara sensação de estado incompleto e de vergonha. Reconhece apenas que terá chegado a uma interpretação aceitável da obra, quando o seu corpo se sente relaxado e equilibrado; quando o corpo dá o seu sinal de aprovação e a sensação de vergonha dá lugar à calma e satisfação.

2.4. A Aprendizagem do Desenho no Ensino das Artes Visuais

Como o título deste relatório indica, o seu principal foco incide na forma como a percepção do corpo e o funcionamento do cérebro se relacionam com a aprendizagem do desenho no contexto de ensino das Artes Visuais. Pretendo através desta relação colocar em evidência os processos que ocorrem quando se aprende a desenhar. Considero também pertinente distinguir o ensino do desenho da sua prática, uma vez que ter uma apetência natural para o desenho não significa necessariamente possuir conhecimento dos processos envolvidos, porque grande parte desses mesmos processos ocorre a um nível subconsciente.

Não pretendo com isto dizer que qualquer pessoa que possua vasto conhecimento dos processos envolvidos na prática do desenho seja capaz de ensinar a desenhar, mesmo que não saiba “pegar num lápis”, mas considero também que possuir capacidade para o desenho pode não ser suficiente para poder ensinar alguém a desenhar, embora perfaça nessa competência uma grande ajuda.

Para que seja possível ensinar qualquer aluno a desenhar, e não apenas os que demonstram capacidades naturais para o fazer, julgo que quem ensina deve construir para si um “quadro” de conhecimentos que possibilite um entendimento global dos processos e das especificidades inerentes à prática do desenho, de modo a poder estabelecer um nível de comunicação com os alunos que proporcione o entendimento de um ato, que na minha opinião é enganadoramente simples de se concretizar.

Na sua essência, Pallasmaa diz-nos que desenhar é um ato corporal e mental, em que o material que está nas mãos de quem desenha constitui a ponte entre a mente e a representação visual que surge na folha de papel. A concretização de uma representação visual através do desenho tem origem num processo que é de observação e de expressão, de receber e dar ao mesmo tempo, e resulta sempre da simbiose entre duas perspetivas, uma interior e outra exterior, nomeadamente o mundo observado e imaginado e o mundo mental do próprio desenhador. Como resultado todo o esboço ou desenho contém uma parte do seu criador e do seu mundo mental, representando simultaneamente um objeto ou um enquadramento do mundo real ou de um universo imaginado (c.f. Pallasmaa, 2012:100).

Identifico-me particularmente com a abordagem de Pallasmaa, porque para este autor o ato de desenhar, ao associar a perceção, a memória e o sentido que cada um tem de si e da vida, resulta enquanto testemunho individual que representa sempre mais que o seu tema real, ou seja, o desenho de uma árvore não a reproduz tal qual ela se manifesta na realidade objetiva; o desenho regista o modo como se vê e se experimenta a árvore (c.f. Pallasmaa, 2012:101).

Embora a imagem mental do desenho possa surgir como uma entidade visual, segundo Pallasmaa essa mesma imagem pode assumir outras formas que não as do domínio da mente, podendo materializar-se através de uma impressão táctil, muscular ou corporal, ou até a de uma sensação sem forma que a mão especifica através de uma série de linhas que projetam uma forma ou uma estrutura.

Esta posição é reforçada pelas ideias de Sennett (1943-) que estabelece dois argumentos básicos acerca da interação das ações físicas e a imaginação, ao constatar que, em primeiro lugar, todas as habilidades, inclusive as mais abstratas, têm origem enquanto práticas corporais, e em segundo lugar, que a compreensão de uma técnica se desenvolve por meio do poder da imaginação (Sennett, 2008:9).

No que respeita à interdependência entre o corpo e o cérebro, o neurólogo e escritor Frank R. Wilson, é da opinião que:

“El movimiento corporal y la actividad cerebral son interdependientes desde un punto de vista funcional, y su sinergia está tan potentemente formulada que ninguna ciencia o disciplina puede explicar por sí misma de un modo aislado la destreza o el comportamiento humanos (Wilson, 1998:10²⁰).

El cerebro no vive dentro de la cabeza, apesar de que se trata de su hábitat formal. Se prolonga en el cuerpo y con este se prolonga al mundo. Podemos decir que el cerebro ‘termina’ en la unión neuromuscular, y así sucessivamente hasta los quarks” (Wilson, 1998:307)²¹.

No seguimento desta linha de pensamento, é possível inferir que o ato de desenhar, enquanto resultado da ação do corpo e do cérebro, produz três jogos diferentes de imagens, nomeadamente, o desenho que surge no papel, a imagem

²⁰ Pallasmaa (2012:33) citando Wilson, Frank R. (1998), *The Hand: How its Use Shapes the brain, Language, and Human Culture*. Nova Iorque: Pantheon Books.

²¹ Pallasmaa (2012:35) citando Wilson, Frank R. (1998), *The Hand: How its Use Shapes the brain, Language, and Human Culture*. Nova Iorque: Pantheon Books.

visual registada na memória cerebral, e a memória muscular do ato de desenhar em si. Tratam-se de três tipos distintos de imagens que não são instantâneas, por se tratarem de registos de um processo temporal de percepção, medida, avaliação, correção e reavaliação sucessivas. Desenhar é um ato simples que envolve processos complexos, cuja ligação ao cérebro, ao corpo e à memória é extremamente potente, muito mais forte do que, por exemplo, a fotografia (c.f. Pallasmaa, 2012:99).

A prática do desenho exercita competências que não se restringem apenas aos artistas, ou aos domínios da arte. As suas características únicas ajudam a aprender a observar o mundo que nos rodeia, oferecendo neste sentido, uma forma de o conhecer.

Esta realidade não passou despercebida ao Nobel da Medicina, Santiago Ramón e Cajal (1852-1934), considerado o percussor da ciência neurobiológica moderna, que em finais do século XIX - altura em que a fotografia aparecia como a principal técnica de registo da realidade do mundo físico e biológico - insistia com todos os seus alunos para que frequentassem aulas de desenho. Justificava o seu pedido dizendo que, para além de o ato de desenhar disciplinar e fortalecer a atenção, obriga a assimilar a totalidade do fenómeno estudado e os detalhes que passam despercebidos com uma vulgar observação²².

Há mais de cem anos atrás Santiago Ramón e Cajal, entendia os benefícios que a prática do desenho proporcionava aos seus alunos, numa área de conhecimento vasta e complexa como a medicina, aparentemente tão distante do mundo da arte. Na sociedade em que vivemos, tão saturada de imagens, informação e abstrações várias, diria que as potencialidades do desenho continuam hoje, mais prementes e valiosas do que nunca.

Mas, ter consciência das partes envolvidas na prática do desenho e dos benefícios que dela decorrem, não explica quais os processos envolvidos e como se relacionam essas mesmas partes. Como forma de introdução a esta matéria, proponho em primeiro lugar abordar de forma geral a estrutura de funcionamento

²² Pallasmaa (2012:100) citando Oobson, J. Allan (1988), *The Dreaming Brain*. Nova Iorque: Basic Books, págs. 95-97.

do cérebro humano, para que seja possível num segundo momento, estabelecer uma relação entre o funcionamento do cérebro humano e a prática do desenho.

Neste sentido e no que respeita à constituição do cérebro, é pertinente reter que cada cérebro humano é composto por dois hemisférios, sendo que o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito controla o lado esquerdo do corpo. Embora possa à partida parecer um órgão simétrico, sabemos hoje que se trata de um órgão assimétrico tanto na forma como na função, e que cada metade possui a sua forma de raciocínio e a sua perceção particular do mundo.

A união dos dois hemisférios do cérebro humano ocorre por meio de um conjunto de fibras nervosas denominada *Corpus Callosum*. A evolução da investigação no campo das neurociências tem vindo a demonstrar, que este conjunto de fibras nervosas, para além de permitir a comunicação entre os hemisférios, é capaz de inibir a passagem de informação de hemisfério para hemisfério quando a tarefa não requer a participação de um ou outro hemisfério, sendo que esta é uma das características que influi diretamente na prática do desenho.

Sabemos que os hemisférios colaboram de várias maneiras. Por vezes colaboram contribuindo com as suas “habilidades especiais” ao assumir a parte de uma tarefa complexa que melhor se adequa ao seu modo de processamento de informação. Outras vezes um hemisfério assume controlo e o outro segue. Outras vezes ainda os hemisférios podem entrar em conflito quando uma parte quer fazer o que a outra parte sabe que faz melhor.

De modo a estabelecer a relação entre o funcionamento do cérebro humano e a prática do desenho recorro à abordagem de Edwards ([1979]1999), que se inspira fortemente nas descobertas provenientes das investigações da neurociência. Entre essas influências encontra-se o trabalho de investigação realizado durante as décadas de cinquenta e sessenta do século passado, pelo psicólogo e biólogo Roger W. Sperry (1913-1994) sobre o funcionamento dos hemisférios do cérebro humano; trabalho pelo qual veio posteriormente a receber

o Nobel da Medicina em 1981. As descobertas de Roger W. Sperry vieram demonstrar que o cérebro humano utiliza dois modos fundamentalmente distintos para processar informação, um que é maioritariamente verbal, analítico e sequencial, e outro que é visual, perceptual e simultâneo.

No seguimento das descobertas de Roger W. Sperry, o cientista e neurocirurgião Richard Bergland (1968-) refere o seguinte:

"You have two brains: a left and a right. Modern brain scientists now know that your left brain is your verbal and rational brain; it thinks serially and reduces its thoughts to numbers, letters, and words. Your right brain is your non-verbal and intuitive brain; it thinks in patterns, or pictures, composed of whole things, and does not comprehend reductions, either numbers, letters, or words" (Bergland, 1985:1).

A investigação de Roger W. Sperry veio demonstrar que o hemisfério direito do cérebro processa a informação visual de uma forma que é mais adequada à prática do desenho. De certa forma, o modo de processar informação atribuído ao lado esquerdo (analítico, linguístico e focado ao pormenor) pode ser inapropriado para o carácter complexo do desenho realista das formas percecionadas.

Em contrapartida, por estar particularmente vocacionado para capacidades tão dominantes como a fala, a linguagem ou o cálculo, o modo de processamento de informação do hemisfério esquerdo do cérebro é constantemente solicitado e exercitado. Este fator faz com que as tarefas relacionadas com estas capacidades nos pareçam mais fáceis e naturais de executar, ao passo que, tarefas como desenhar, que estão mais relacionadas com o funcionamento do hemisfério direito, parecem à grande maioria das pessoas estranhas e difíceis de executar.

A importância que o hemisfério esquerdo do cérebro tem para o desempenho de capacidades que nos são vitais, conduziu a que a comunidade científica do século XIX atribuísse ao hemisfério esquerdo do cérebro o estatuto de líder, categorizando-o enquanto hemisfério dominante em relação à sua contraparte, o hemisfério direito, tido enquanto submisso e menos evoluído.

Apenas recentemente esta perspectiva começou a ser contestada, mas os seus efeitos continuam patentes na forma como a sociedade em geral, valoriza as competências e capacidades atribuídas ao hemisfério esquerdo do cérebro, e “desvaloriza” a importância das competências que estão mais relacionadas com o hemisfério direito (Edwards, [1979]1999:54-55).

Não existe postura social que não tenha algum tipo de impacto ou repercussão no domínio da educação e na estrutura do sistema educativo, como tal, a situação em questão não é exceção.

Atualmente, existe uma preocupação crescente dos professores e educadores no que respeita à importância do pensamento intuitivo e criativo, porém, o sistema educativo está de um modo geral estruturado para dar primazia às competências que dependem maioritariamente do modo de processamento de informação do hemisfério esquerdo. Esta situação é constatável pela estrutura sequencial do ensino, em que o progresso dos alunos se processa de uma forma linear por meio da passagem de anos, e em que os principais conteúdos estudados remetem para competências de natureza verbal e numérica, como o são a escrita, a leitura e o cálculo aritmético (Edwards, [1979]1999:64).

Na opinião de Edwards, a estrutura atual do ensino “faz pouco” por exercitar o hemisfério direito do cérebro humano, associado por norma ao artesanato, ao artífice, ou ao artista. Independentemente disso, qualidades como a imaginação, a visualização e perceção espacial, a criatividade ou a intuição, continuam a ser altamente valorizadas pelo sistema educativo e os professores em geral, que continuam esperançosos que tais qualidades se desenvolvam de forma natural enquanto consequência do treino de competências verbais e analíticas (Edwards, [1979]1999:65).

De uma forma geral, o que a sociedade e o contexto educativo parecem ignorar quando associam de forma quase exclusiva capacidades como a imaginação e a criatividade ao mundo da arte, é que estas mesmas capacidades constituem a base da existência mental do ser humano e da forma como processa os estímulos e a informação. A criatividade não é uma qualidade exclusiva ao domínio das Artes Visuais, é algo partilhado pela espécie humana e que está

presente, não só neste domínio, mas em todas as ações e manifestações físicas do trabalho do ser humano (c.f. Pallasmaa 2012:147)

Um dos problemas inerentes a uma sociedade com um sistema educativo que valoriza essencialmente as competências associadas ao hemisfério esquerdo do cérebro, relaciona-se com o facto de se estar ativamente a perder grande parte da potencial da outra metade do cérebro humano (Edwards, [1979]1999:65).

Neste sentido, enquanto prática que *exercita* o hemisfério direito do cérebro, desenvolve a criatividade e a imaginação, e promove a aprendizagem de novas formas de observar o mundo que nos rodeia, penso que no contexto atual o desenho se constitui enquanto prática de extremo valor e importância, capaz de proporcionar uma contribuição preciosa que não se limita apenas às atividades relacionadas com o campo das Artes Visuais, mas que se expande também a outras áreas do conhecimento humano, senão a todas.

“Boredom is the dream bird that hatches the egg of experience. A rustling in the leaves drives him away.”

Walter Benjamin

III – Estágio e Prática Pedagógica

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar o estágio pedagógico na ESAAA enquanto experiência global, assim como o planejamento, a lecionação e a avaliação das atividades pedagógicas realizadas com a turma E do 11º ano.

Com este intuito, considero pertinente, numa primeira fase, apresentar sumariamente o período que antecedeu o início do estágio, uma vez que é durante esta altura que são tomadas as decisões que definem os moldes nos quais o estágio se realiza, para de seguida o abordar enquanto experiência global e estabelecer a sua relação com a estrutura teórica apresentada no segundo capítulo. Esta relação prende-se essencialmente com a forma como adaptei e implementei as noções adquiridas referentes a uma postura didática contemporânea e à percepção do corpo ao contexto da aprendizagem do desenho numa escola de ensino artístico.

Tanto o período que antecedeu o estágio, como toda a experiência adquirida pela vivência do contexto escolar, revelaram-se fundamentais para a forma como as atividades pedagógicas foram pensadas e operacionalizadas. Por mais óbvia que esta constatação possa parecer, não tive esta percepção à partida, foi antes sendo lentamente interiorizada com o decorrer do tempo, e apenas me fui apercebendo do seu real impacto com a aproximação do final do estágio.

Passemos então ao período de tempo imediatamente anterior ao início do estágio, uma fase que considero ter sido importante porque permitiu apresentar opções e definir o rumo a tomar durante o próprio estágio.

3.1. Planeamento e Organização

Sempre foi minha intenção realizar o estágio na ESAAA e poder viver, ainda que por um curto período de tempo, a experiência de estar numa escola de referência dedicada ao ensino artístico.

Como tal, embora só tenha iniciado o estágio no mês de outubro de 2012, dirigi o meu primeiro contacto à ESAAA em fevereiro desse mesmo ano. Desde o meu primeiro contacto com a escola, passaram-se 5 meses até que se realizasse a primeira reunião com a professora da disciplina de Desenho e futura co-orientadora do meu estágio pedagógico.

Figura 2 – ESAAA, espaço interior.



Nesta ocasião, para além das devidas apresentações, tive a oportunidade de falar sobre o meu percurso académico e profissional, mas acima de tudo, pude falar sobre os meus interesses e todo o trabalho de investigação desenvolvido até

à data no âmbito do mestrado. Foi também abordada a natureza e o programa da disciplina de Desenho A, assim como quais os principais objetivos e intenções de ambas as partes para o estágio a realizar.

A importância deste primeiro contacto prendeu-se com o facto de ter sentido que havia interesse por parte da professora co-orientadora em entender quais as minhas valências profissionais e quais os principais temas de investigação, com o intuito de orientar a realização do estágio nesse sentido. Nessa altura ainda não estava definida a turma que iria acompanhar durante o estágio, sabia apenas que a disciplina seria Desenho A.

Antes de iniciar o estágio, houve lugar ainda para uma segunda reunião com a professora co-orientadora. Neste encontro foi definido que iria trabalhar com a turma E do 11º ano, do curso de produção artística com especialização em têxteis. Discutiram-se os conteúdos do Programa de Desenho A, 11º e 12º anos²³ e o equilíbrio entre a Planificação Anual da Disciplina de Desenho A, 11º ano²⁴ e os temas que melhor se poderiam adaptar ao estágio pedagógico. Neste sentido, sensível à minha formação em arquitetura e aos interesses desenvolvidos no âmbito do mestrado, a professora co-orientadora apresentou as possibilidades de ser eu a preparar e lecionar as atividades pedagógicas referentes aos conteúdos/temas da disciplina de Desenho A, que se relacionam com a Abordagem à Perspetiva, a Figura Humana a Ilustração.

No que respeita à organização do estágio no tempo, a principal premissa estava relacionada com o número de aulas de desenho definidas pelo horário da turma, mais concretamente, seis aulas de desenho por semana distribuídas por três dias. Este factor gerou duas opções de desenvolvimento de estágio propostas pela professora co-orientadora. Uma primeira opção em que o período de estágio seria cumprido pela presença a todas as aulas de desenho da semana, e uma segunda opção em que teria de comparecer a uma aula de desenho por semana. A primeira opção implicava um tempo efetivo de estágio mais curto mas maior disponibilidade, sendo que a segunda opção se traduzia num estágio com um

²³ v. Anexo 2 – Programa de Desenho A, 11º e 12º anos.

²⁴ v. Anexo 1 – Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano.

tempo efetivo mais longo, mas implicava também um número de horas por semana significativamente menor. No que respeita às atividades a desenvolver durante o estágio, a primeira opção seria mais favorável por permitir a continuidade entre os exercícios a realizar.

A opção de estágio recaiu sobre um período mais longo com uma presença semanal porque permitiu conciliar as responsabilidades profissionais e cumprir o estágio de um forma contínua e regular. Em contrapartida, uma presença semanal representa uma interrupção de uma semana na leccionação de qualquer conteúdo que se prolongue por um período superior ao de uma aula. Este fator acabou por influir tanto na organização do estágio como no número previsto de atividades pedagógicas a lecionar.

O modelo de estágio que acabou por se concretizar, foi o de uma presença semanal nas aulas planeadas e lecionadas pela professora co-orientadora, em que iria assistir com a valência de participar ativamente, tendo a liberdade para interagir com os alunos e prestar-lhes orientação e auxílio à execução dos exercícios de desenho realizados durante a aula. Pontualmente, com o decorrer do estágio seriam combinadas as datas em que eu seria responsável pela leccionação dos conteúdos/temas definidos previamente.

Uma vez que a primeira semana de aulas do ano letivo é normalmente um período de adaptação para os alunos, e na segunda semana são desenvolvidos exercícios de desenho cujo objetivo é determinar o nível em que se encontram as competências dos alunos, definiu-se o início do estágio para a terceira semana após o início do ano letivo. No mês de outubro assisti à primeira aula de Desenho A com a turma E do 11º ano, lecionada pela professora, iniciando o estágio que se prolongou durante os dois primeiros períodos letivos.

3.2. Quotidiano Escolar

Tendo-me sido permitido participar ativamente nas aulas de desenho e de interagir com os alunos, no sentido de os orientar na execução dos exercícios de desenho propostos pela professora, tive a oportunidade de implementar aquilo que acredito a postura básica que um professor deve ter durante o funcionamento da aula, refiro-me a um tipo de postura que demonstre respeito pelos alunos, que fomente o bem-estar em aula e que nunca exclua a possibilidade de, enquanto professor, aprender com os alunos.

Estas aulas foram também particularmente importantes porque me permitiram estabelecer uma relação entre os conteúdos e as competências a desenvolver presentes no programa, e a forma como são organizados e operacionalizadas as atividades de desenho, que envolveram desde exercícios iniciais de destreza manual, ao desenho de contorno controlado e do espaço negativo, passando pela representação em perspetiva de volumes de média escala (caixas, bancos, cadeiras, vasos), realizados com recurso a várias técnicas, materiais e suportes.

Para que me fosse possível auxiliar os alunos de um modo claro e concreto, foi imprescindível estar inteirado dos exercícios que se foram desenvolvendo durante as aulas no sentido de entender os conteúdos, as competências e as metodologias envolvidos em cada exercício. Neste sentido, foram essenciais os elementos de carácter geral e particular, fornecidos pela professora co-orientadora, como a planificação da disciplina de desenho referente ao 1º e ao 2º período e a planificação das unidades/exercícios a trabalhar em aula, onde consta a síntese da metodologia a adoptar.

Esta experiência dotou-me gradualmente de uma visão de conjunto composta pelos principais interesses, frustrações e dificuldades que os alunos enfrentavam durante a realização dos vários exercícios na aula de desenho.

Este espaço revelou-se também fundamental para tentar perceber de que forma poderia comunicar com os alunos sobre a prática do desenho. Procurei

simultaneamente ir ao encontro do quadro teórico que constitui a minha abordagem pedagógica, e construir um diálogo sincrónico com a professora e a sua metodologia pedagógica.

Apoiei-me essencialmente nas ideias de Betty Edwards em relação à prática do desenho, não tanto pelos métodos e técnicas que a autora desenvolveu para se possa ensinar e aprender a desenhar, mas pela forma como estabelece uma relação entre essas mesmas técnicas e o modo como funciona o cérebro humano, e esse é meu grande ponto de interesse em relação ao seu corpo de trabalho.

É do entendimento da autora que todos têm a capacidade de desenhar e que esta não é uma ação inata. Por esta razão, Edwards ([1979]1999:XI) questiona-se quanto à dificuldade que os alunos têm em desenhar o que está à sua frente, quando são perfeitamente capazes de aprender em simultâneo várias competências distintas, o que por sua vez se relaciona com outra questão, nomeadamente, como é que as pessoas aprendem a desenhar?

A abordagem de Edwards está particularmente vocacionada para o tipo de desenho de observação praticado em aula, tanto pela forma democrática como encara a prática do desenho, como pela incidência na fase inicial de aprendizagem do desenho de observação, ou se quisermos, do desenho realista básico a partir de uma imagem percecionada (Edwards, [1979]1999:XVIII).

Para a autora, independentemente das técnicas utilizadas, o desenho realista básico enquanto competência global, requer apenas um conjunto limitado a 5 competências base do domínio da perceção, nomeadamente, (1) a perceção dos contornos, (2) a perceção dos espaços, (3) a perceção das relações, (4) a perceção da luz e das sombras e (5) a *Gestalt* ou perceção do todo (Edwards, [1979]1999:XVIII).

As competências globais, necessárias à prática do desenho, depois de assimiladas tornam-se automáticas com o tempo, ou seja, não desaprendemos a ler, conduzir ou desenhar. As competências parciais vêm depois e acabam por se integrar gradualmente no processo global da prática do desenho à medida que este vai decorrendo. Mas para adquirir uma competência global como desenhar,

implica uma “luta” na fase inicial de aprendizagem por dois motivos: o primeiro tem a ver com a aprendizagem de cada competência, o segundo com a interação dos vários componentes (Edwards, [1979]1999:XIX).

A autora distingue o desenho realista do desenho artístico, ao argumentar que para realizar o segundo são necessárias duas competências adicionais: uma combinação das cinco competências base do desenho realístico mais a capacidade de desenhar de memória e o desenho de imaginação, sendo que, as competências base são pré-requisitos para a utilização das competências adicionais (Edwards, [1979]1999:XIX).

Como referi, a abordagem de Edwards centra-se no desenho realista básico, mas como a própria diz, para que esse tipo de desenho evolua para o desenho artístico, são necessárias competências adicionais. Tratando-se de um estágio realizado numa escola de ensino artístico, interessa-me também tentar entender de que formas se pode orientar um aluno ao encontro das duas competências adicionais que conferem ao desenho determinada qualidade artística. Neste sentido, e no que respeita à relação entre o Desenho e a perceção do corpo, creio que pode existir uma ponte entre as ideias de Edwards e Damásio, uma vez que para a autora a qualidade artística de um desenho está vinculada aos processos da memória e da imaginação, e para Damásio os mesmos processos possuem ligações indissociáveis com a perceção corporal através das emoções e dos sentimentos.

Na sua totalidade, o período de estágio compreendeu um total de quarenta aulas com quarenta e cinco minutos de duração cada. O número total de aulas foi repartido entre as aulas assistidas em que pude participar de forma ativa no processo de aprendizagem dos alunos – trinta aulas – e as aulas em que fui responsável por planear e lecionar as unidades de trabalho e desenvolver as correspondentes atividades pedagógicas – dez aulas. A primeira unidade de trabalho, intitulada *Abordagem à Perspetiva*, foi lecionada ainda no 1º período de aulas. O exercício dedicado à segunda unidade de trabalho, intitulado *Representação Gráfica em Alto Contraste*, decorreu durante o 2º período de aulas. A possibilidade de lecionar os conteúdos referentes à Figura Humana,

como foi inicialmente sugerido, acabou por não se concretizar devido ao facto de a lecionação dos seus conteúdos estar prevista para o 3º período de aulas.

No que respeita às duas unidades de trabalho lecionadas, e antes de as abordar de forma separada, cabe dizer que, na base da estrutura da sua planificação estiveram sempre as linhas orientadoras definidas pelos dois documentos apresentados no primeiro capítulo deste relatório, refiro-me portanto à Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano e ao Programa de Desenho A, 11º e 12º anos.

Neste sentido foi pertinente proceder à planificação de cada uma das unidades de trabalho com o objetivo de operacionalizar os temas num determinado período de tempo, de forma a relacionar atividades, conteúdos, estratégias e as competências específicas a desenvolver. Para além disso, a organização dos planos por aulas/blocos permitiu ainda estabelecer pontos de referência muito importantes, para a implementação de uma prática que se quer estruturada e com um sentido concreto.

Seguindo uma ordem cronológica, passemos então a abordar o primeiro dos dois temas por mim lecionados durante o estágio pedagógico.

3.3. Unidade de Trabalho Lecionada: Abordagem à Perspetiva

A planificação desta unidade de trabalho²⁵ foi estruturada para uma duração de três blocos de noventa minutos. Como foi referido anteriormente, uma unidade de trabalho pode ser composta por um ou mais conteúdos específicos da disciplina de desenho, que por sua vez se ramificam em temas a abordar por meio de atividades/exercícios.

²⁵

v. Anexo 3 – Planificação da Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”.

De forma a abordar o desenho em perspetiva, trabalharam-se nesta unidade os seguintes de **conteúdos**/temas:

*“**Procedimentos**/Modos de registo: a natureza e o carácter do traço (intensidade, incisão, espessura, gradação, amplitude, gestualidade);*

***Ensaios**/Processos de análise: estudos com apontamentos das convergências perspéticas;*

***Sintaxe**/Espaço e volume: perspetiva à mão levantada;*

***Sintaxe**/Espaço e volume: organização da profundidade;*

***Sintaxe**/Organização da tridimensionalidade: escala e proporção”*

(RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2002:1-2).

Com a operacionalização dos conteúdos/temas enumerados previu-se também cumprir o objetivo de desenvolver nos alunos as seguintes competências específicas:

- Saber observar com correção os elementos essenciais para a representação em perspetiva: inclinações e dimensões relativas;
- Reconhecer a importância dos eixos, da estrutura, proporção e do enquadramento nas composições em perspetiva;
- Identificar claramente a posição da Linha do Horizonte, associando o real à representação no desenho;
- Conhecer regras básicas de perspetiva cónica;
- Conhecer e distinguir a função e as características do desenho em esboço.

De forma a estabelecer a relação entre conteúdos e competências planificou-se, em blocos de aula com noventa minutos o seguinte conjunto de exercícios:

Quadro 2 - Síntese do bloco 1.

Exercício	Competências	Procedimentos
Determinar Linha de Horizonte e Pontos de Fuga	Identificar claramente a posição da Linha do Horizonte, associando o real à representação no desenho; Conhecer regras básicas de perspetiva cónica;	A partir de imagem em fotografia desenhar as linhas virtuais que representam a Linha do Horizonte e os Pontos de Fuga. Imagem com um ponto de fuga.
		A partir de imagem em fotografia desenhar as linhas virtuais que representam a Linha do Horizonte e os Pontos de Fuga. Imagem com mais de um ponto de fuga

Quadro 3 - Síntese do bloco 2.

Exercício	Competências	Procedimentos
Proporção - Unidade base	Reconhecer a importância dos eixos, da estrutura, proporção e do enquadramento nas composições em perspetiva; Conhecer e distinguir a função e as características do desenho em esboço.	Desenho de perspetiva de espaço interior. Definir com o instrumento de referência a unidade base de um objeto e transferi-la para o papel. Com recurso à mesma técnica determinar a proporção de outra medida em relação com a unidade base. Repetir o mesmo desenho com uma proporção diferente. Completar o desenho com os restantes elementos da perspetiva.
Exercício	Competências	Procedimentos
Ângulos – relacionar com as constantes verticais e horizontais	Saber observar com correção os elementos essenciais para a representação em perspectiva: inclinações e dimensões relativas; Conhecer e distinguir a função e as características do desenho em esboço.	Desenho de perspetiva de espaço interior. Definir a linha vertical de um canto da sala de aula. Definir os ângulos de encontro, que o tecto e o chão estabelecem com a linha vertical de canto, com base na relação estabelecida com as constantes horizontais e verticais do instrumento de referência. Recorrer à visualização e à memória para transferir os ângulos para o papel. Completar o desenho com os restantes elementos da perspetiva.

Quadro 4 - Síntese do bloco 3.

Exercício	Competências	Procedimentos
Perspetiva de Espaço exterior	Reconhecer a importância dos eixos, da estrutura, proporção e do enquadramento nas composições em perspetiva; Saber observar com correção os elementos essenciais para a representação em perspectiva: inclinações e dimensões relativas.	Desenho de perspetiva de espaço exterior. Fazer um primeiro desenho de esboço a lápis com recurso à definição da Linha do Horizonte e pontos de fuga, e às técnicas de medição de proporções e ângulos. Partindo da unidade base, construir inicialmente uma composição em que estejam captadas as proporções e medidas do espaço representado e incluir posteriormente os vários elementos nele inseridos.

Enquanto ferramenta ao dispor do professor, a planificação, seja ela do ano letivo, de uma unidade de trabalho ou de uma aula, possui valências que contribuem positivamente para a prática pedagógica. Efetivamente, ao implementar em aula os exercícios planeados constatei na primeira pessoa que existe uma grande diferença entre planejar os exercícios para a unidade de trabalho e leccionar esses mesmos exercícios.

No sentido de repensar a ação docente para o século XXI, Acaso (2009:178) adverte para esta situação ao referir que *“los currículos no reflejan la realidad, siendo por tanto, sistemas de representación”*. Esta ideia é também defendida por Ellsworth (2005:57), que, num registo semelhante diz que *“los educadores no deben ver relación entre el currículum del professor y la comprensión del estudiante como una relación resuelta en un solo sentido”*.

Esta postura está intimamente ligada a noção de que *“la educación es un proceso de comunicación donde no se aprende lo que se enseñã porque hay un tercer participante, el inconsciente, que modifica todo el proceso”*, outra ideia expressa por Acaso (2009:178) no sentido de repensar a ação docente para o século XXI.

Depreendo com isto que não existe uma relação direta entre uma planificação que relaciona competências e procedimentos de determinado exercício, e o facto do aluno ter realmente adquirido, ou não, essas competências por meio dos exercícios realizados. Contudo, continuo a encontrar na planificação uma ferramenta de valor para a organização do professor, mas que pouco ou

nada tem a ver com o grau de aprendizagem do aluno. Neste sentido, creio que um professor realmente focado no grau de aprendizagem dos seus alunos não deverá apoiar a sua prática pedagógica exclusivamente em planificações, que, por mais elaboradas que sejam, não deixam de ser representações/abstrações da realidade.

Ainda assim pude retirar dividendos da planificação dos exercícios desta unidade de trabalho, em grande parte devido à experiência letiva da professora co-orientadora, que acompanhou e me fez perceber que tipo de situações resultam melhor ou pior na prática.

Quando se trata uma unidade de trabalho relacionada o desenho em perspectiva, a transição entre a planificação e a lecionação é tudo menos direta e linear, devido à relação entre o tipo de exercício que se está a tratar e a forma como o cérebro humano funciona.

Como foi referido no capítulo anterior, os dois hemisférios do nosso cérebro possuem valências diferentes, sendo que o hemisfério direito está mais vocacionado para a prática do desenho do que o hemisfério esquerdo, e que ambos colaboram de maneiras diferentes. A prática do desenho não é exceção, e se nalguns tipos de exercícios ocorre a colaboração entre hemisférios, ou se dá a sobreposição de um hemisfério sobre outro porque desempenha melhor a tarefa em questão, a aprendizagem do desenho em perspectiva é uma das situações em que os dois hemisférios do cérebro humano entram em conflito.

Esta razão deve-se à forma como os hemisférios esquerdo e direito processam a informação. Por exemplo, se olharmos para o teto de uma sala quadrada o hemisfério esquerdo do nosso cérebro diz-nos que esse mesmo teto é plano e é composto por quatro ângulos retos. Mas se tentarmos passar para a folha de papel uma determinada perspectiva desse mesmo teto, no desenho as arestas não serão horizontais e nenhum dos ângulos será reto. Aqui começam as dificuldades, pois, mais tarde ou mais cedo, o hemisfério esquerdo do cérebro vai literalmente *achar*, que o que se está a *fazer*, não faz qualquer sentido. Este é por norma o ponto de partida que conduz à frustração do aluno.

Esta situação conduz a outra condição que não se limita apenas à aprendizagem do desenho em perspectiva, abrangendo toda a prática do desenho, refiro-me ao desenvolvimento no aluno da capacidade de aprender a ver.

Para Susanne Langer (1895-1985), “ver” não é um processo passivo pelo qual se armazenam umas impressões sem sentido, nem a mera compilação de uns dados amorfos com os quais uma mente organizadora constrói formas para os seus próprios fins. “Ver” é um processo de formulação sobre o qual geramos a nossa compreensão do mundo visível (cf. Langer, [1942]1979:84).

Para abordar esta questão, é fundamental ter presente que, quando recorremos à visão e olhamos para algo, existe uma diferença entre a imagem inicial que é captada pela retina, e a imagem final (ou percecionada) que é processada pelo cérebro de forma involuntária e subconscientemente. Aprender a desenhar, é usar uma alternativa ao processo subconsciente de edição de imagem do cérebro, e isso é *aprender a ver*. É ver de forma diferente, mais direta, com menos filtros. É suspender a edição involuntária do cérebro para que se possa ver de forma mais global e realista. É por este motivo que existe uma relação quase indissociável entre ver e desenhar (Edwards, [1979]1999:XXV).

No que respeita à problemática de ensinar a desenhar, um dos maiores desafios colocados ao professor consiste precisamente, na dificuldade que é explicar e operacionalizar o processo que possibilita a transição entre *olhar* e *ver*. Explicar a um aluno que o objetivo é desenhar o que se vê, não explica o processo que ocorre. São fortes as possibilidades de que se o aluno não aprender a *ver*, não consiga também aprender a desenhar (Edwards, [1979]1999:2).

Ainda assim, a autora defende que desenhar, é uma competência que qualquer pessoa que veja bem e tenha uma coordenação mão/olho razoável pode adquirir. Portanto, o ato de desenhar em si não é difícil, a dificuldade está em *aprender a ver* e aprender a processar a informação visual de uma forma diferente da que estamos acostumados a fazer. Desenhar requer um estado mental propício²⁶, e que para aprender a desenhar é necessário reunir as condições que

²⁶ Atividades como a prática do desenho, correr, ouvir música ou meditar, produzem uma alteração no estado mental.

operam a mudança de estado mental de processamento de informação, nomeadamente, o estado de consciência ligeiramente alterado que permite *ver* melhor (Edwards, [1979]1999:3).

Em termos práticos a leção desta unidade de trabalho, iniciou-se com uma apresentação informática²⁷ sobre a evolução histórica e artística da perspetiva, atravessando vários períodos e manifestações artísticas que estabelecem uma ligação com os momentos chave da evolução da perspetiva até aos nossos dias. A mesma apresentação, incluía também uma sequência de imagens cujo intuito consistiu em transmitir aos alunos conhecimentos essenciais da nomenclatura e principais regras associadas à representação em perspetiva, assim como transmitir uma ideia inicial dos procedimentos associados aos exercícios a desenvolver.

O conjunto de exercícios propostos²⁸ para lecionar a unidade de trabalho *Abordagem à Perspetiva* está estruturado em torno das estratégias de Edwards para aceder voluntariamente ao modo de processamento de informação do hemisfério direito do cérebro, vocacionado para ações essencialmente visuais e da perceção. Mas porque o hemisfério direito é menos solicitado, esta é uma transição que tem de ser aprendida. Assim o objetivo principal dos exercícios de desenho propostos reside em facilitar a ocorrência desta transição ao atribuir tarefas pensadas de forma a que sejam “rejeitadas” pelo hemisfério esquerdo, sendo assim possível aceder com maior facilidade às funções cerebrais associadas ao hemisfério direito.

Não é meu objetivo, a mera execução dos exercícios propostos, confere aos alunos o desenvolvimento total das competências específicas atribuídas. Até porque alguns dos desenhos realizados pelos alunos tornavam evidentes as suas dificuldades em *ver* o que estava diante deles e traduzi-lo em forma de desenho. Dos três blocos planificados, tive a oportunidade de lecionar dois, nomeadamente

²⁷ v. Anexo 4 – Apresentação informática para a Unidade Trabalho “Abordagem à Perspetiva”.

²⁸ v. Anexo 3 – Planificação da Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”.

o primeiro e o último, sendo que o segundo bloco foi lecionado pela professora co-orientadora, por forma de não ser interrompida a continuidade pedagógica (uma vez que a minha comparência na ESAAA era de um dia por semana). Mas, ainda assim, foi possível verificar a evolução que alguns alunos demonstraram nos seus desenhos de perspectiva, do primeiro para o terceiro bloco. Facto que inspirou em mim a confiança de que a prática dos exercícios propostos, despertou alguns dos alunos para uma forma de *ver* mais adequada à prática do desenho.

3.4. Unidade de Trabalho Lecionada: Representação Gráfica em Alto Contraste

A lecionação desta unidade de trabalho teve à partida uma premissa que a distinguiu da anterior. Desde o início do estágio, manifestei o meu interesse em lecionar integralmente uma unidade de trabalho, ou seja, da planificação à avaliação. A professora co-orientadora mostrou-se favorável a esta situação, dependendo a sua concretização da planificação da disciplina de Desenho e da condição de que tivesse disponibilidade para comparecer a todas as aulas da unidade de trabalho de forma sequencial, de forma a não interromper a continuidade pedagógica. Decorria já o segundo período, quando estes dois elementos se conjugaram e se revelou oportuno dar início à lecionação da unidade de trabalho dedicada à Ilustração.

A lecionação desta unidade, representou para mim a oportunidade de colocar em prática o sistema de ideias que resulta do cruzamento da investigação teórica desenvolvida ao longo do mestrado conjugada com a minha experiência existencial. O facto de apenas no 2º período se terem reunido as condições favoráveis para lecionar esta unidade, concedeu-me algo muito valioso: tempo. Tempo para sentir e conhecer a escola e os alunos, e tempo para consolidar algumas ideias em relação aos meus interesses científicos.

De certa forma, o percurso que conduziu à formalização do exercício para esta unidade de trabalho iniciou-se durante as reuniões com a professora co-orientadora ainda antes do início do estágio e apenas se concluiu com o fim da lecionação da unidade de trabalho.

Enquanto tema central, a percepção do corpo (designação que assume várias versões) sempre foi o meu principal interesse de investigação científica, e uma das questões que se impôs desde cedo relacionou-se com as possíveis manifestações que este tema poderia adquirir num contexto pedagógico real.

Ligada à percepção do corpo está a forma como nos relacionamos com o meio, e por sua vez, a importância da relação com o meio está relacionada com a ideia de *viagem interior* de Delors (1997). Com isto em mente, estive durante algum tempo bastante seguro de que o Desenho, por meio do exercício do auto retrato poderia ser uma das formas de relacionar a *percepção do corpo* com o conceito de *viagem interior* de Delors (1997).

Decorriam já algumas semanas desde o início do estágio quando assisti a uma das várias conferências sobre desenho que decorreram na ESAAA no âmbito da Trienal Movimento Desenho 2012. Nesta conferência em particular, o convidado foi o artista plástico português Gaëtan, cujo tema do autorretrato tem assumida importância na sua obra. Apresentou-se desta forma a oportunidade de questionar um artista plástico sobre o processo emocional e sentimental decorrentes do exercício do auto retrato e se, de alguma forma, esse mesmo exercício lhe permitia ir desvendando aspetos novos da sua própria pessoa. A resposta do artista foi clara e objetiva:

– “Não”.

Para o artista, o exercício do desenho na forma do auto retrato, era precisamente e nada mais ou menos do que isso, um exercício. Para mim esta resposta poderia significar uma de duas coisas, ou estava errado, ou não estava no caminho certo. Optei pela segunda alternativa, continuei a investigação, e aproveitei as reuniões com a professora coordenadora para discutir de que forma se poderia realizar o exercício de Representação Gráfica em Alto Contraste (ilustração).

Por fim acabaram por ser dois os eventos a definiram o rumo para o exercício de ilustração a desenvolver nesta unidade de trabalho. Numa altura de instabilidade social, económica e de valores, fui surpreendido pelo relato de uma colega professora que me descrevia a forma como uma carrinha do corpo de intervenção da polícia tinha estacionado junto à entrada da ESAAA, pela hora do almoço, e tinha alinhado e revistado junto à parede de um edifício várias dezenas de estudantes da escola, de ambos os sexos e cujas idades variam entre os 14 e os 18 anos. Este foi sem dúvida um evento que me marcou. O outro evento decisivo, foi a exposição no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian da artista plástica afegã Lida Abdul, cujo corpo de trabalho aborda a realidade em ruínas e opressão da sua experiência no Afeganistão.

Todos estes momentos foram sendo interiorizados e foi no modelo pedagógico idealizado por Acaso (2009:175), ao qual a própria atribuiu o nome de *Currículum Placenta*, que encontrei uma possível ligação entre a prática pedagógica e o tema da perceção do corpo. Assim como o tema da perceção do corpo remete para as *emoções* e as próprias vísceras, a denominação desta proposta pedagógica embora se refira a um órgão em particular, a placenta, remete também para as próprias vísceras e todos os interiores de cores baças e superfícies opacas pertencentes ao reino das coisas que a nossa sociedade de consumo estranha e deliberadamente oculta; pois, seja qual for o *media* utilizado, mostrá-las remete para concepções de fraqueza e cansaço.

Das quatro ideias que Acaso enuncia na proposta *Currículum Placenta*, para repensar a ação docente para o século XXI, destaco as duas que mais influenciaram a construção da unidade de trabalho:

“Para huir de la pedagogía tóxica y de la idea de metanarrativa, hay que convertirlo en una micronarrativa, en un sistema de lucha contra las asimetrías del poder.

La educación es una práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera” (Acaso, 2009:182).

As ideias e metodologias reunidas no *Currículo Placenta* de Acaso (2009:148-149), estão também intrinsecamente relacionadas com a *Pedagogia Crítica*, um sistema de ensino-aprendizagem que tem como principal objetivo que o estudante desenvolva, a partir de uma dinâmica crítica, um pensamento emancipado. Os seus pontos fundamentais são essencialmente quatro:

“1) Incide na realidade de que os professores e os seus alunos criam conhecimento, e na realidade de que os processos educativos são fundamentalmente processos de criação de conhecimento.

2) Defende e procura estabelecer a relação entre teoria e prática. Alerta para os perigos do professor enquanto técnico e procura renovar a sua posição no sistema.

3) Persegue através da educação, a justiça social e a democratização da sociedade. É mais uma filosofia para ensinar, que uma filosofia sobre como se ensina.

4) Tenta conseguir acima de tudo a toma de consciência crítica por parte do estudante, entendendo como tal, a capacidade para identificar e analisar elementos de opressão que estão tão difundidos na nossa “teia” social que muitas vezes são invisíveis aos nossos olhos” (Acaso, 2009:150-151).

Na sequência desta linha de ideias, Galeano (1998) argumenta que nas sociedades ocidentais atuais, para almejar ser livre é necessário aprender primeiramente a desmascarar o tipo de pensamento importado que domina a realidade e em segundo lugar, desenvolver ações criativas, por um lado, e ser capaz de formular pensamento novo por outro.

Com este quadro em mente, reuniram-se as condições que me permitiram pensar um exercício que refletisse os aspetos que tinha vivido durante a experiência do estágio. O passo seguinte foi o de estruturar a unidade de trabalho de Ilustração para ser desenvolvida ao longo de três blocos de noventa minutos.

No que respeita à planificação²⁹, os **conteúdos**/temas a explorar na unidade de trabalho foram:

“Representação Gráfica/Composição;

Processos de Síntese/Transformação Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição” (RAMOS A., QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., 2002:1-2).

Sendo as competências específicas a desenvolver as seguintes:

- Saber tirar o melhor partido dos materiais e técnicas através da sua adequação à representação gráfica;
- Ser capaz de analisar, definir uma proposta, e materializá-la numa representação gráfica que revele domínio das dimensões do desenho à vista - proporção, escala, distância, volumetria, configuração, contorno;
- Conseguir aplicar princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica – enquadramento, organização dinâmica, relação mancha/vazio, processos de transferência;
- Recorrer à capacidade de síntese no sentido de operar transformação gráfica;
- Conhecer e distinguir a função e as características do desenho em esboço.

De forma a estabelecer a relação entre conteúdos e competências a desenvolver estruturaram-se as fases do exercício de Ilustração da seguinte forma:

²⁹ v. Anexo 5 – Planificação da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”.

Quadro 5 - Síntese das fases da unidade de trabalho: Representação Gráfica em Alto Contraste.

	Competências	Procedimentos
Sensibilização 1 aula de 45m	Não se aplica.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição e leitura do enunciado a toda a turma. -Análise e discussão do enunciado. - Esclarecimentos de dúvidas e questões dos alunos.
	Não se aplica.	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de imagens sobre os conteúdos a abordar durante o exercício. - Referências a artistas, técnicas e significados dos temas a abordar.
Estudo Prévio 1 bloco de 90m	Conhecer e distinguir a função e as características do desenho em esboço.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho livre, a lápis com apontamento de claro/escuro. - Representar em papel esboços das imagens suscitadas pelos elementos do enunciado (texto e imagem) e dos recortes.
	Recorrer à capacidade de síntese no sentido de operar transformação gráfica.	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar um ou mais esboços que servirão de estrutura à Ilustração. - Desenho caligráfico a lápis, do esboço selecionado para maior definição das formas. - Ajustar livremente a escala, proporção e enquadramento com o intuito de criar uma composição equilibrada. - Zonas de mancha – grafite deitada.
Proposta final 1 bloco de 90m	Conseguir aplicar princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica – enquadramento, organização dinâmica, relação mancha/vazio, processos de transferência;	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de síntese. - Transferir o desenho resultante do exercício anterior para papel esquiço, procurando uma relativa simplificação formal dos elementos. Identificar (com tracejado) as zonas a negro. - Transferir a composição resultante do papel esquiço para a folha final com a paginação predefinida.
	Ser capaz de analisar, definir uma proposta, e materializá-la numa representação gráfica que revele domínio das dimensões do desenho à vista - proporção, escala, distância, volumetria, configuração, contorno; Saber tirar o melhor partido dos materiais e técnicas através da sua adequação à representação gráfica.	<ul style="list-style-type: none"> - Passar todos os contornos a marcador preto. - Atribuir expressividade e pormenor reforçando o traço com a tinta preta. - Acabamento com mancha a tinta da china em alto contraste (arte-final). - Apagar cuidadosamente traços a lápis visíveis. O desenho deverá ficar todo a preto e branco. - Colocar o título da ilustração no sítio indicado e a identificação do aluno no verso da folha.

O início da implementação em aula da unidade de trabalho ocorreu com a entrega do enunciado³⁰. Em termos práticos, o enunciado pedia aos alunos para criarem numa folha de tamanho A4, uma ilustração em alto contraste acompanhada de título, que representasse o que para cada um deles é, Ser Livre.

Enquanto referências para o desenvolvimento da ilustração, constava do enunciado distribuído aos alunos, um *video still* extraído da performance *White House 2005* de Lida Abdul, e um excerto do texto “*Impossível é não viver*” extraído do livro *Abraço* de José Luís Peixoto. Do enunciado fazia também parte um pequeno esquema com indicações específicas em relação ao formato e ao espaço que a ilustração e o título deveriam ocupar na folha A4, de certa forma, como se de uma ilustração editorial se tratasse.

Pretendeu-se, ao relacionar um exercício de ilustração com a premissa – o que é para ti Ser Livre? – aliar a experiência artística à experiência de vida do aluno, e de certa forma, mergulhar em território pouco explorado ao permitir que seja o aluno a construir o seu próprio conhecimento.

Uma resolução bem sucedida do problema proposto pelo enunciado, requer por parte do aluno a complexa tarefa de, em simultâneo, conjugar as suas competências adquiridas da prática do desenho (no sentido de resolver tecnicamente o exercício proposto), observar o mundo que o rodeia com uma postura crítica de forma a poder posicionar-se nele, e ter de empreender uma viagem reflexiva guiada pelas suas *emoções* e *sentimentos* como meio de conseguir escolher quais os elementos que para si, têm o direito de fazer parte do quadro de referências que será a sua ilustração. Como percebemos pelo capítulo anterior é virtualmente impossível para o ser humano decidir se o único instrumento de que dispuser for a chamada lógica pura.

De certa forma, esperava o desconforto generalizado e o sentimento de ausência de referências que os alunos manifestaram na fase inicial do trabalho, mas, sendo um dos objetivos do exercício criar o desconforto que possibilite ao aluno ir para além das formas habituais e automáticas de estar no mundo, encarei

³⁰ v. Anexo 7 – Enunciado para a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”

essas manifestações enquanto reações naturais, passíveis de desaparecer com a adequada orientação.

De forma a criar um quadro de referências transversal foi exibida uma apresentação informática³¹ de que constavam apenas imagens de ilustrações em alto contraste que representassem uma gama variada de manifestações autorais. Uma vez que pretendia que todas as ilustrações exibidas aos alunos fossem de autores nacionais, ter acesso aos vários livros de ilustração portuguesa que constam da biblioteca da ESAAA foi uma ajuda preciosa. Como forma de complementar o quadro de referências foi também pedido aos alunos que recolhessem, fora do período de aulas, imagens em suporte de papel e digital e que as trouxessem para a aula.

Figura 3 - Imagem utilizada na apresentação informática da unidade de trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”



Fonte: Ilustração de Maria João Worm retirada do livro *Electrodomésticos Classificados*.

³¹ v. Anexo 6 – Apresentação informática para a Unidade Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”.

À medida que a fase inicial se foi desenvolvendo, os alunos viram-se confrontados com variadas questões que colocavam a si próprios e a que tinham de dar resposta, para que pudessem progredir no exercício. Desde o aparentemente simples, *gosto ou não gosto*, a questões mais complexas, como, *o que significa esta imagem/memória para mim(?)*.

Pretendi com este tipo de confronto, remeter não só para a ideia de Pallasmaa de que o ensino artístico deve incidir na emancipação e expansão da personalidade do estudante, e no conhecimento e imagem que tem de si mesmo, como também a concepção de Eisner no que respeita à dualidade das Artes Visuais, no sentido em que promovem a observação do mundo e simultaneamente dirigem a atenção para o interior.

Figura 4 – Ilustrações em alto contraste realizadas pelos alunos.



Segundo Eisner, confrontar os alunos com o que sentem, o que gostam e o que não gostam, é um modo de fazer com que estabeleçam, uma relação com o corpo, mesmo que não tenham consciência disso. E neste sentido, tanto Eisner como Pallasmaa defendem que os processos corporais, as emoções e os sentimentos, constituem informação que depois de interpretada pelo cérebro se transforma em conhecimento. O acesso a esse conhecimento é realizado sempre que a atenção é direcionada para aquilo em que acreditamos e sentimos.

Com base no quadro de fundamentação teórica apresentado, encaro o produto das decisões de ordem subjetiva tomadas pelo aluno, com o intuito de chegar a uma representação final em alto contraste, enquanto conhecimento existencial que se constituiu por via das emoções e dos sentimentos, parte integrante da percepção do corpo.

3.4.1. Avaliação

A possibilidade de cumprir as várias fases do processo ensino-aprendizagem em aula concretizou-se nesta unidade de trabalho sobre Ilustração, em que, para além de ter sido responsável pela sua planificação e lecionação, tive também a oportunidade completar o processo e realizar a respetiva avaliação. Passemos então em primeiro lugar a uma breve contextualização dos conceitos que lhe estão associados, para de seguida abordar a forma como foram articulados os instrumentos durante o processo de avaliação nesta unidade de trabalho.

No que respeita à avaliação em si, segundo Bélair (1999, citado por Pacheco, 2002), avaliar é comunicar, e este ato contempla a clarificação dos objetivos e competências, a seleção dos instrumentos e critérios de avaliação, os juízos formulados a partir de critérios específicos e a transmissão dos resultados

de avaliação, num processo que, de acordo com as propostas do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, se quer útil, viável, ético e rigoroso (Pacheco, 2002).

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objetivos pedagógicos e critérios de avaliação sejam conhecidos e assimilados pelos que estão diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e isto implica, informar os alunos, adequar a planificação aos objetivos propostos e às aprendizagens a realizar, e fazer coincidir o que é ensinado com o que é avaliado (Barbosa, Alaiz & Cardoso, 1994).

Os critérios de avaliação devem indicar com clareza os atos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar (Ferraz et al., 1994), para que desta forma se possa viabilizar o esforço concertado de professores e alunos no sentido de desenvolver uma avaliação participada, contextualizada e alinhada pelo currículo (M.E., 2001).

Num sentido mais concreto, o Programa de Desenho A³² define que o processo de avaliação deve incidir sobre a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes. No que respeita ao modo, o mesmo documento estipula que a avaliação é um processo contínuo que integra as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa centra-se no trabalho em aula e advém da constante interação professor aluno e deve potenciar novas aquisições. Os critérios que lhe estão associados devem exprimir com clareza os procedimentos a desenvolver pelos alunos com vista a obter os resultados que deles se esperam e a atingir os objetivos propostos.

A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor. Os seus critérios focam-se essencialmente no produto dos trabalhos desenvolvidos.

³² v. Anexo 2 – Programa de Desenho A, 11º e 12º anos.

A par das orientações curriculares constantes no Programa de Desenho A, a ESAAA procede à elaboração de dois documentos referenciais onde constam os descritores que estabelecem e clarificam os critérios de avaliação e classificação transversais a todas as disciplinas, nomeadamente, os Critérios Gerais de Avaliação³³ e os Critérios Gerais de Avaliação para Alunos Surdos³⁴.

Devido ao seu carácter geral, existe a necessidade de completar os Critérios Gerais de Avaliação com os critérios para a avaliação das competências específicas da disciplina Desenho A, e neste sentido, o grupo de docentes de Desenho do Departamento de Artes da ESAAA elabora um documento que especifica os Critérios de Avaliação de Desenho³⁵ e se constitui enquanto principal referência e instrumento de avaliação da disciplina de Desenho A. Dele constam os domínios, níveis e descritores para a avaliação de desenho.

Desta forma, o processo de avaliação na disciplina de Desenho A, resulta da aplicação concertada das indicações presentes em três documentos referenciais: o Programa de Desenho A, os Critérios Gerais de Avaliação e os Critérios de Avaliação de Desenho, sendo que os dois últimos são aprovados anualmente pelo Conselho Pedagógico da ESAAA.

Nos Critérios de Avaliação de Desenho estão contemplados dois domínios avaliáveis: as competências específicas e os valores e atitudes, que se dividem por cinco níveis de classificação que vão de zero a vinte valores.

Como forma de ajustar os critérios específicos de avaliação à realidade da unidade de trabalho, procedi à construção de um instrumento de avaliação baseado nos Critérios de Avaliação de Desenho, onde são definidos os Critérios de Avaliação para Representação Gráfica em Alto Contraste, com Exploração da Capacidade de Síntese³⁶. Desta forma, a avaliação da unidade de trabalho foi realizada mediante quatro critérios específicos de avaliação com as respetivas ponderações:

³³ v. Anexo 7 – Critérios Gerais de Avaliação da ESAAA.

³⁴ v. Anexo 8 – Critérios Gerais de Avaliação para alunos Surdos da ESAAA.

³⁵ v. Anexo 9 – Critérios de Avaliação de Desenho.

³⁶ v. Anexo 10 – Critérios de Avaliação para Representação Gráfica em Alto Contraste.

- Domínio dos meios atuantes - materiais e instrumentos – 6,5 valores;
- Capacidade de análise e representação de objetos – estudo do contexto e formas - 6,5 valores;
- Capacidade de síntese – transformação - 6,5 valores;
- Valores e atitudes – 0,5 valores.

Para cada um dos critérios foram definidos os respectivos níveis e descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina, como forma de estabelecer uma relação objetiva e coerente entre o trabalho produzido pelos alunos e a classificação atribuída.

Em aula, todos os exercícios realizados no âmbito da unidade de trabalho foram precedidos pela apresentação e explicação aos alunos de quais os objetivos a atingir, as competências a desenvolver e os procedimentos a realizar em cada um dos exercícios³⁷.

O último instrumento de avaliação criado para a unidade de trabalho foi o documento com as classificações da unidade de trabalho, onde constam os níveis atribuídos a cada critério e o valor total/final obtido por cada aluno³⁸.

Quadro 6 – Síntese das classificações da unidade de trabalho.

Classificação (0-20 valores)	Número de alunos
11,5	1
12,5	4
13	2
14	8
15,5	5
17	2
total	22

³⁷ v. Anexo 5 – Planificação da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”.

³⁸ v. Anexo 11 – Classificações Finais da Unidade de Trabalho.

3.4.2. Inquérito aos Alunos

No âmbito da experiência artística, a concretização dos exercícios referentes a esta unidade de trabalho foram idealizados com o objetivo de aliar o conhecimento técnico da prática do desenho ao conhecimento relacionado com a experiência de vida do próprio aluno.

Relativamente à componente existencial da unidade de trabalho, uma das maiores questões com que me confrontei teve a ver com o facto de que, o produto da sua implementação se traduz, maioritariamente, em resultados de natureza qualitativa. Não vejo nesta circunstância um problema, uma vez que, a sua implementação tem por objetivo complementar o processo ensino-aprendizagem sem entrar em conflito com a vertente técnica do Desenho. Mas, se por um lado existem critérios de avaliação com parâmetros definidos para traduzir as competências técnicas de cada aluno em níveis e valores que permitem criar uma organização classificativa de carácter quantificável, por outro, tentar obter resultados qualitativos da capacidade que cada aluno demonstra em produzir conhecimento a partir da sua experiência e da interpretação dos seus sentimentos, possui uma natureza mais subjetiva e menos linear.

De forma a recolher opiniões e obter dados de natureza qualitativa que possibilitem análises de correlação sobre o grau de envolvimento e a evolução dos alunos da turma, recorri à realização de um inquérito³⁹, composto por doze questões sobre a unidade de trabalho.

A análise dos dados obtidos revelam que, na sua maioria, os alunos da turma consideraram importante o tema escolhido para a unidade de trabalho, o que poderá ser um indicador de que se identificaram com o mesmo. Por outro lado, as respostas revelam também que, independentemente de já terem refletido sobre o tema em ocasiões anteriores, a prática do Desenho atuou enquanto catalisador de novas reflexões.

³⁹ v. Anexo 13 – Inquérito sobre a unidade de trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”.

Gráfico 3 – Questão 1 “Consideras o tema *Ser Livre*?”.

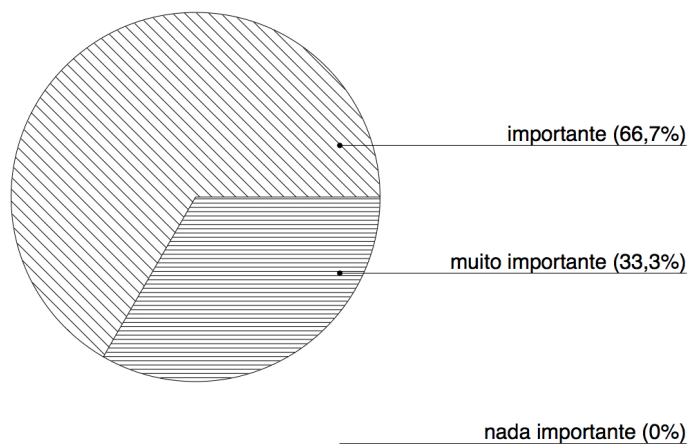


Gráfico 4 – Questão 2 “Já tinhas refletido sobre o que é *Ser Livre*?”.

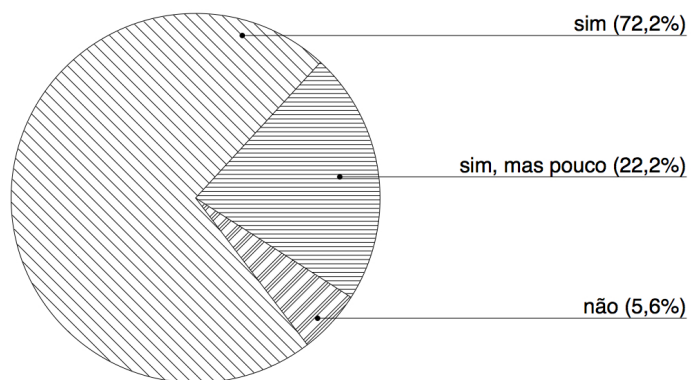


Gráfico 5 – Questão 3 “O exercício contribuiu de alguma forma para refletires sobre o conceito de *Liberdade*?”.

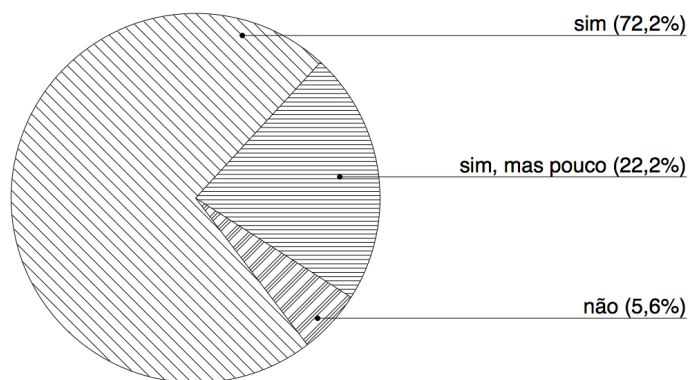


Gráfico 6 – Questão 4 “A prática do Desenho contribuiu de alguma forma para a tua reflexão sobre *Ser Livre?*”.

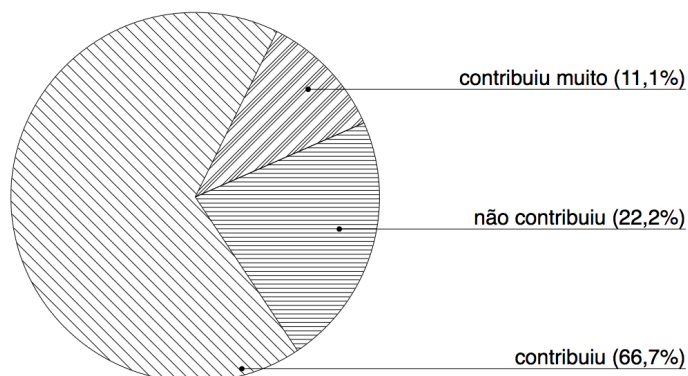


Gráfico 7 – Questão 5 “A tua ideia do que é *Ser Livre?*”.

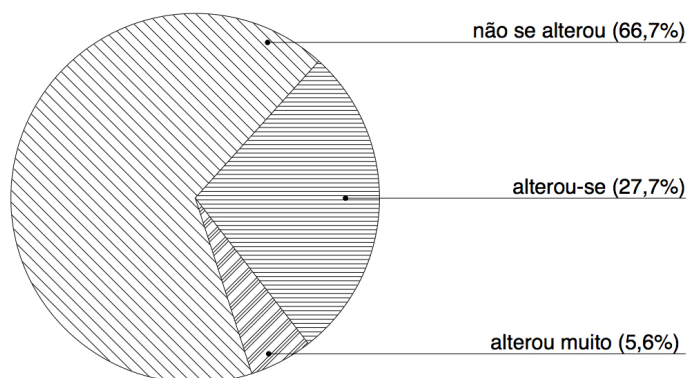


Gráfico 8 – Questão 6 “O exercício ajudou-te a descobrir algo de novo sobre ti?”.

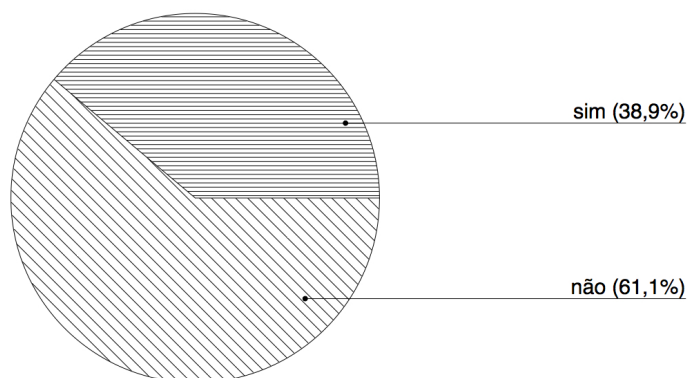


Gráfico 9 – Questão 7 “O exercício contribuiu para a tua evolução enquanto artista?”.

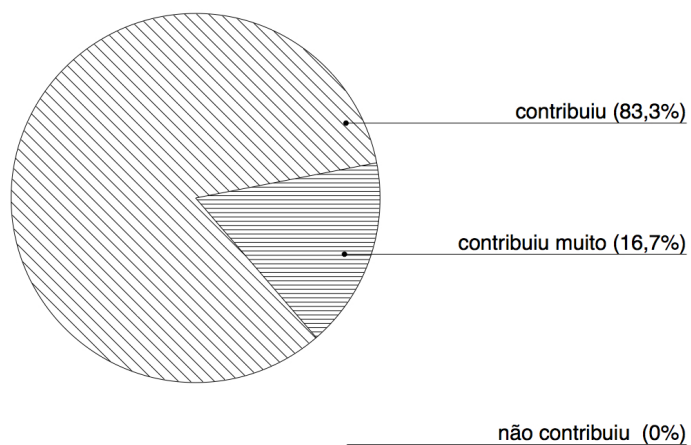


Gráfico 10 – Questão 8 “A apresentação eletrónica com desenhos de vários ilustradores contribuiu para o desenvolvimento do teu trabalho?”.

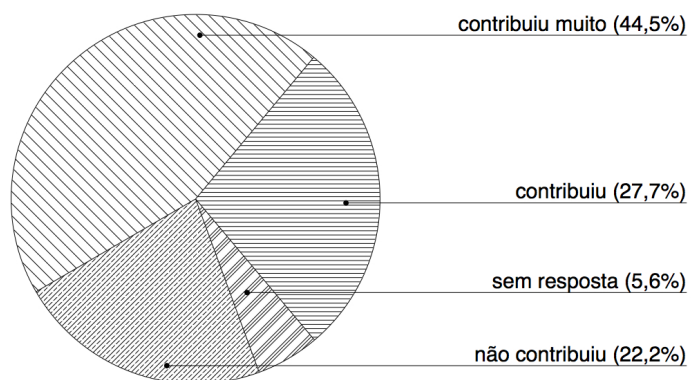


Gráfico 11 – Questão 9 “Achaste o exercício:”.

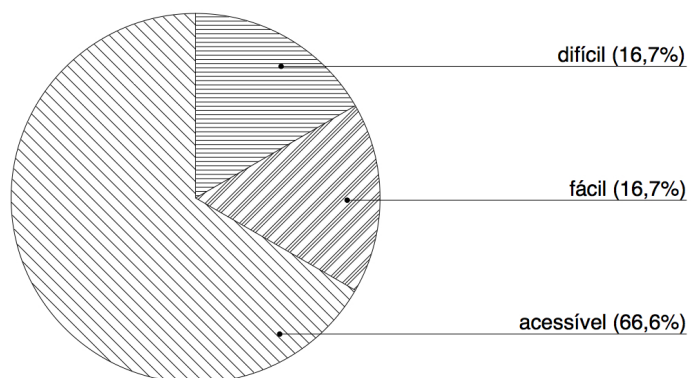


Gráfico 12 – Questão 10 “Em que fase sentiste maior dificuldade?”.

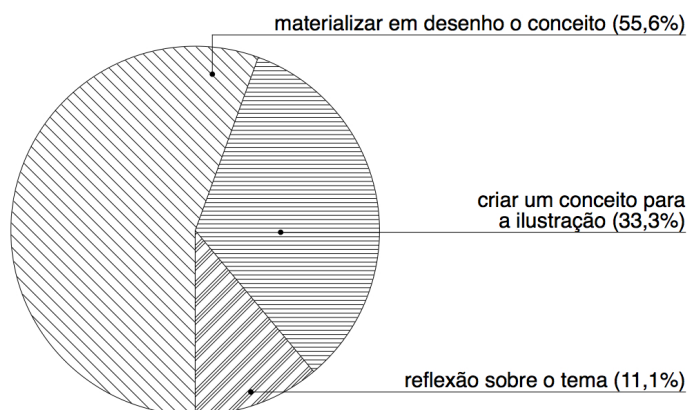


Gráfico 13 – Questão 11 “Qual foi a fase que mais gostaste?”.

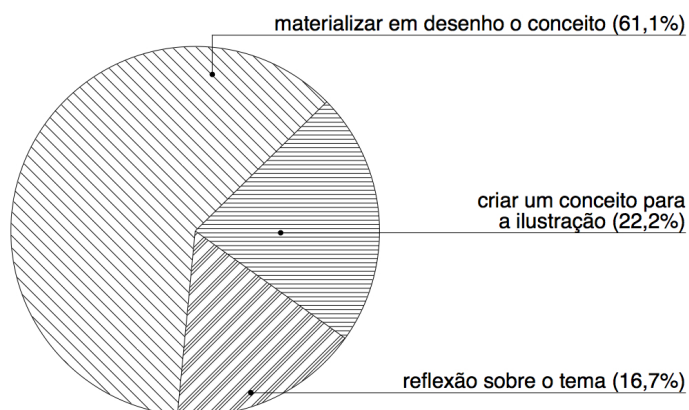
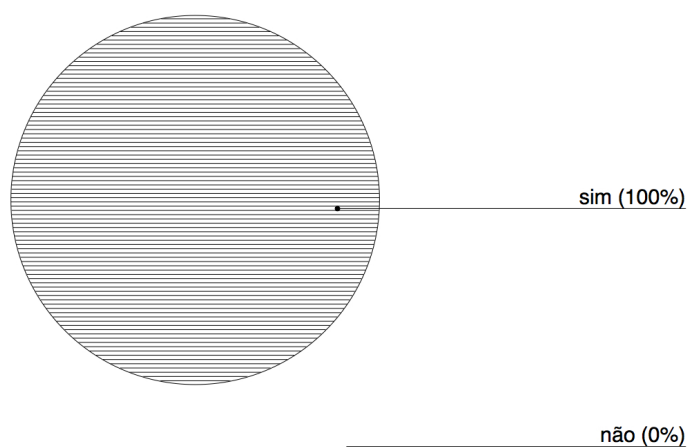


Gráfico 14 – Questão 12 “Através do exercício ficaste com um melhor entendimento do que é a Ilustração?”.



Mais de metade dos alunos que responderam ao questionário revelaram que a ideia que têm sobre o tema não se alterou e que a unidade de trabalho não os auxiliou no processo de descoberta de si mesmos, mas em contrapartida foram unânimes no que respeita à participação da unidade de trabalho na sua evolução artística.

No que respeita ao grau de dificuldade, a maior parte dos alunos considerou a unidade de trabalho acessível, sendo que as maiores dificuldades foram sentidas ao nível da criação e materialização do conceito, o que remete para as ordens do domínio criativo e técnico, respetivamente. Por outro lado, sentiram menos dificuldade na reflexão sobre o tema, o que pode ser indicador de um processo integrado.

É possível também estabelecer uma correlação entre o grau de dificuldade, o envolvimento dos alunos e o prazer da aprendizagem, uma vez que as fases de trabalho em que sentiram maiores dificuldades foram também as que mais gostaram de resolver. Verifica-se pelo cruzamento dos dados obtidos, que a unidade de trabalho possibilitou à turma não só um melhor entendimento do que é a Ilustração, como contribuiu para a construção de um sentimento partilhado de evolução técnica e pessoal.

3.4.3. Aplicações Práticas da Unidade de Trabalho

Antes de saber quais os contornos específicos que a unidade de trabalho sobre Ilustração iria tomar, tinha presente a intenção de concretizar objetivos relacionados com conceitos movimentados na investigação teórica e as linhas pedagógicas definidas pela ESAAA, de forma a que o significado do trabalho realizado pelos alunos pudesse adquirir novas dimensões.

O Projeto Educativo da ESAAA define como objectivo específico a necessidade de promover e potenciar a articulação das polivalentes componentes

de formação técnica e estética, numa ação construtiva e integradora da escola, e propõe que as estratégias a utilizar vão da instalação, à produção do objecto artístico para exposição, oferta e venda na loja da escola (PE, 2011:9).

Outro dos objetivos referidos centra-se no desenvolvimento e dinamização de canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, dentro e fora da escola, no sentido de promover a ampla difusão da imagem da escola, interna e externamente, através da mostra daquilo que nela melhor se faz (PE, 2011:13).

No que respeita à investigação teórica realizada, a principal influência proveio do papel que Eisner (2004) atribui à educação em contexto artístico, ou seja, enquanto agente que promove a conversão do que pertence ao privado para o domínio público, em sentido académico e profissional. Num sentido académico, a ilustração enquanto produto final da unidade de trabalho representa a manifestação pública de algo privado, mas não cumpre o objetivo de atribuir ao resultado final criado pelos alunos, um significado que remeta para uma experiência em contexto profissional.

A intenção de cumprir estes objetivos fez com que tentasse encontrar, entre reuniões com a professora co-orientadora e conversas com outros professores da ESAAA, um meio que possibilitasse reunir todos as ilustrações num único objeto e que fosse simultaneamente pouco dispendioso, prático e que se enquadrasse na realidade da turma e da disciplina de Desenho A. A escolha do meio a utilizar para estabelecer a ponte entre académico e profissional e realizar uma compilação das ilustrações acabou por recair numa edição do tipo *fanzine*.

Desta forma, todas as fases e exercícios compreendidos pela unidade de trabalho sobre Ilustração foram definidas no sentido de aludirem a um contexto editorial real. O mesmo se passou com as condicionantes impostas à partida para a realização da própria ilustração, que definiam dimensões específicas para o enquadramento da ilustração, o formato e orientação do suporte a utilizar, os materiais e o tipo de representação gráfica, inclusive a localização do espaço

destinado ao título. Estas imposições remetem para as possíveis constrações a que uma ilustração pode estar sujeita em contexto editorial.

A concretização do *Fanzine*⁴⁰ veio permitir que as ilustrações pudessem ser expostas duas a duas, num confronto que fez sobressair características individuais dos trabalhos, difíceis de reconhecer quando vistos individualmente. Essencialmente os trabalhos ganharam *outra vida*.

Figura 5 – Capa e contracapa do *Fanzine*.



Para além da realização do *Fanzine* e dado que a turma E do 11º ano pertence ao curso de produção artística com especialização na área de têxteis, outra forma de atribuir um significado prático e *real* ao trabalho desenvolvido em aula, concretizou-se por meio da estampagem em tecido de uma imagem composta por todas as ilustrações realizadas no âmbito da unidade de trabalho sobre ilustração. Desta forma os alunos puderam ver uma possível aplicação

⁴⁰ v. Anexo 12 – Aplicações práticas da unidade de trabalho “Representação Gráfica em Alto Contraste”.

prática do trabalho desenvolvido na aula de Desenho e que está diretamente relacionada com a sua área de especialização.

Uma vez introduzidos às aplicações práticas resultantes do seu trabalho, foi remetida para os alunos a responsabilidade de, se assim o entendessem, se organizarem no sentido de reproduzir, divulgar e vender junto de amigos, família e na loja da escola, tanto o *Fanzine* como as impressões em tecido das suas ilustrações (t-shirts), com o intuito de constituírem um fundo monetário para a aquisição de materiais a utilizar na disciplina de Desenho.

Figura 6 – T-Shirts com as Ilustrações dos alunos estampadas e edição impressa do *Fanzine*.



Por terem demonstrado entusiasmo e interesse em divulgar o seu trabalho, para além dos quatro blocos previstos para a unidade de trabalho, foi ainda concedida uma aula extra, em que a participação concertada da turma permitiu uma primeira edição de vários exemplares do *fanzine*. Por esta altura os alunos

tinham também entrado em contacto com o seu professor de estamperia no sentido de poderem imprimir as suas ilustrações em t-shirts.

De forma natural, a motivação e o interesse demonstrado pelos alunos reuniu condições que acabaram por promover “intercâmbio formativo e informativo entre docentes, discentes, não docentes e encarregados de educação, de acordo com os seus níveis de interesse e atuação” e “criar grupos de trabalho capazes de desenvolver atividades de produção” (PE, 2011:13).

Conclusões

As ideias sobre a forma como encaro o ensino e a aprendizagem expressas neste relatório, são o reflexo da forma como encaro a vida. Desse conjunto de ideias considero que uma das mais importantes, é a que se refere à noção de que não é apenas o *corpo* ou o *cérebro* que interage com o meio ambiente, mas sim o organismo inteiro, e reitero que atualmente esta noção holística é frequentemente menosprezada.

Neste sentido, ter percepção do meio ambiente, não é apenas uma questão de fazer com que o cérebro receba sinais de um determinado estímulo, é também uma questão corporal, pelo motivo que o organismo se altera ativamente de modo a obter a melhor *interface* possível - o *corpo* não é passivo.

Não foi meu objetivo fazer deste relatório uma ode ao *corpo*, mas sim enquadrá-lo e referir-me à importância da *percepção do corpo* no processo ensino-aprendizagem, tanto pela forma como está ligada às emoções, como pela sua participação através da abordagem de Damásio (1995:253), que atribui às *emoções* uma função na criação da racionalidade.

No que respeita à experiência pedagógica sobre o qual este relatório incide, e sendo a criatividade e a imaginação qualidades intrínsecas da espécie humana, não me foi possível no período que antecedeu o estágio escapar à tentação de construir um cenário do que para mim representaria a sua forma ideal, um cenário em que teria a oportunidade de planejar e desenvolver estratégias pedagógicas e exercícios para vários conteúdos da disciplina de Desenho.

Naturalmente, passou-se que o cenário idealizado e as expectativas associadas não corresponderam à forma como realmente este processo acabou por se concretizar. Não é minha intenção atribuir sentido positivo ou negativo a esta afirmação, quero apenas afirmar que a experiência pedagógica que descrevo neste relatório se efetivou de uma forma muito diferente da que tinha imaginado.

Portanto, quando a experiência pedagógica se iniciou e gradualmente percebi que iria ter oportunidade de lecionar integralmente “apenas” uma unidade de trabalho, fui invadido por sentimentos de desilusão e insegurança. Ultrapassar a ideia inicial não foi fácil, mas, gradualmente fui percebendo também que a forma como o meu estágio foi organizado, me concedeu algo muito valioso e que já referi anteriormente, nomeadamente, o tempo necessário para experienciar a vida da escola e para construir uma visão de conjunto da turma.

Tenho vindo a ressaltar no decurso deste relatório os aspetos positivos que a experiência de acompanhar e auxiliar os alunos durante os exercícios que realizavam nas aulas da disciplina de Desenho me concedeu, contudo, houve algo que essa parte da experiência pedagógica não me permitiu fazer e que considero essencial para a prática docente e para a concretização de qualquer atividade pedagógica, nomeadamente, a criação de elos de ligação com a turma e com os seus alunos.

Refiro-me a um tipo de ligação que se constrói gradualmente através da partilha recíproca entre professor e aluno de elementos basilares como o respeito, o conhecimento, a ética, as emoções e os sentimentos. Quando um destes elementos está em défice ou falta totalmente, a ligação entre professor e aluno resulta enfraquecida. Ainda que tenha feito por transmitir aos alunos o maior respeito e demonstrar-lhes o melhor exemplo enquanto partilhava o meu conhecimento em relação à disciplina de Desenho, sentia fraca a minha ligação com a turma, e inevitavelmente comparo esta situação com as minhas experiências pedagógicas como professor contratado em anos anteriores a este estágio, durante as quais senti que consegui encontrar caminhos que me permitiram estabelecer uma *ligação* com as turmas em que tinha lecionado.

Talvez o sinal mais óbvio da fraca ligação a que me refiro, me tenha sido apresentado pelo facto de sentir, passados quase quatro meses desde o início do estágio e prestes a iniciar uma unidade de trabalho, uma enorme dificuldade em relacionar os nomes e as caras dos alunos desta turma. Creio não ter ainda problemas de memória, portanto, não foi para mim uma situação *normal* sentir dificuldade em identificar os alunos de uma só turma.

Acredito que esta dificuldade esteve diretamente relacionada com o *tipo de ligação* que tinha com esta turma. Senti também que esta dificuldade foi acompanhada por uma estranha sensação de superficialidade, decorrente das ocasiões em que me dirigi à turma ou a um aluno para transmitir um conteúdo ou auxiliar na resolução de um exercício. De certa forma semelhante a um *sentimento de fundo*, esta sensação transmitiu-me a ideia de que quando comunicava com os alunos, ao invés de serem interiorizadas as minhas palavras não atingiam senão a sua superfície.

A dificuldade em memorizar os nomes dos alunos e a *sensação de fundo* que acabei de descrever mantiveram-se até à altura em que se concretizou a unidade de trabalho sobre representação gráfica em alto contraste. Consciencializei-me desta situação quando, após ter tido a oportunidade durante o primeiro dia de trabalho de conversar individualmente com os alunos, partilhar ideias, referências, dificuldades e sentimentos, consegui imediatamente associar todos os desenhos e esboços, aos nomes e às caras dos alunos que os tinham realizado.

A oportunidade de poder acompanhar e discutir com os alunos sobre um exercício que exigia deles o recurso e a conjugação de conhecimentos não só de carácter técnico, mas também de carácter emocional e sentimental diretamente relacionados com a sua própria experiência, veio pôr termo à dificuldade em memorizar os seus nomes e à *sensação de fundo* que me acompanhava. Rapidamente senti fortalecer a ligação com a turma e com os alunos, a comunicação tornou-se mais integrada, complexa, e a sensação de superficialidade deu lugar a diálogos sinceros guiados por um sentido concreto, definido pelo mote da unidade de trabalho.

Persiste em mim a convicção de que todas as abordagens que não são facilmente medidas ou quantificadas, são inevitável e lamentavelmente marginalizadas, quer pelo atual sistema de ensino, quer pela sociedade em que vivemos.

A esta altura podia, e provavelmente devia, falar de números e valores, coisas concretas e quantificáveis, ao invés de falar de acontecimentos da minha

experiência durante a realização do estágio que não são palpáveis ou mensuráveis. Mas faço-o porque acredito que para ajudar os alunos no processo de aprender a *ver* e *pensar* e conferir-lhes a liberdade para errar, emitir e ouvir opiniões e experimentar emoções, é necessário conseguir estabelecer um nível de comunicação composto por várias camadas, que apenas é tão forte quanto a *ligação* construída entre o professor e os alunos.

Toda esta experiência acadêmica e pedagógica despertou em mim o interesse em investigar questões para as quais não possuo resposta. Existirá uma relação direta entre a ligação que se estabelece com os alunos e a efetividade da comunicação de conhecimentos e valores? Pode a *percepção do corpo* ajudar a resgatar a atenção dos alunos e potencializar a imagem que têm de si e do mundo que os rodeia? Se existir, penso que o recurso mais avançado de que dispomos para construir essa mesma ligação é, nesta era tecnológica e mediática, a componente humana que se relaciona com a percepção do corpo, as *emoções* e os *sentimentos*. Como tirar então partido do que há de mais humano na humanidade, numa sociedade em que o *corpo* é *objeto* e as *emoções* *fraqueza*?

Referências Bibliográficas

- ACASO, M. (2009). *La Educación Artística non Son Manualidades: Nuevas Prácticas en la Enseñanza de las Artes e la Cultura Visual*. Madrid: Catarata. (2ª ed.).
- BARBOSA, J. ALAIZ, V. & CARDOSO, C. – coord. (1994). *Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem in Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Acedido em junho 27, 2013, em http://www.dgidc.min-edu.pt/avaliacao-interna/data/avaliacao-interna/Ensino_Secundario/Documentos/explicitacao_criterios.pdf
- BENJAMIN, W. (1992). *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio d'Água.
- BERGLAND, R. (1985). *The Fabric of Mind*. New York: Viking Penguin.
- CALVINO, I. (2007). *Seis Propuestas para el Próximo Milenio*. Madrid: Ediciones Siruela. (7ª ed.).
- CAMPAIGN FOR A COMMERCIAL-FREE CHILDHOOD, ALLIANCE FOR CHILDHOOD, & TEACHERS RESISTING UNHEALTHY CHILDREN'S ENTERTAINMENT (2012). *Facing the Screen Dilemma: Young Children, Technology and early Education*. New York: Alliance for Childhood.
- DAMÁSIO, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- DELORS, J. et al. (1997). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Edições ASA/Cortez.
- ECO, H. (1997). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença. (13ª ed.).

- EDWARDS, B. ([1979]1999). *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. Nova Iorque: Penguin Books.
- EISNER, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de las Artes Visuales en la Creación de la Conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ELLSWORTH, (2005). *Posiciones en la Enseñanza*. Madrid: Akal.
- FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAIS, L., NEVES, N. & FERNANDES, D. – coord. (1994). *Avaliação Criterial/ Avaliação Normativa in Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Acedido em junho 27, 2013, em http://sitio.dgidec.min-educ.pt/secundario/Documentos/avaliacao_criterial.pdf.
- JAMES, W. ([1890]1950). *The Principles of Psychology, vol.2*. Nova Iorque: Dover.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Barcelona: Octaedro.
- LANGER, S. ([1942] 1979). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. Cambridge: Harvard University Press. (5ª ed.).
- LIPOVETSKY (2007). *La Felicidad Paradójica: Ensayo sobre la Sociedad de Hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RICHTER, J. P. (2004). *The Notebooks of Leonardo da Vinci, compiled and edited from the original manuscripts in 1883*. Two volumes. Project Gutenberg. Acedido em junho 27, 2013, em <http://www.gutenberg.org/etext/5000>
- ROESER, R. W., PECK, S. C. e NASIR, N. S. (2006). *Self and Identity Processes in School Motivation, Learning, and Achievement. Handbook of Educational Psychology*. New Jersey: American Psychological Association.
- RUSHDIE, S. (1991). *Is Nothing Sacred?. Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991*. Londres: Granta/Penguin.
- PACHECO, J. A. (2002). *Crêterios de Avalia o na Escola in Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.), Avalia o das aprendizagens. Das concep es às práticas*. Lisboa: M.E. Acedido em junho 27, 2013, em http://sitio.dgidec.min-educ.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/384/ReorgC_AvaliacaoAprend.pdf
- PALLASMAA, J. (2012). *La Mano que Piensa: Sabidur a Existencial y Corporal en la Arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- PESSOA, F. (2001). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Lisboa: Assírio & Alvim. (3^a ed.).
- SACRISTÁN, J. G. (1997). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesi n por la Eficiência*. Madrid: Ediciones Morata. (11^a ed.).
- SENNETT, R. (2008). *The Craftsman*. Londres: Yale University Press
- SERRES, M. (1995). *Empire of Senses*. Nova Iorque: Berg Publications.
- SVENDSEN L. F. H. (2006). *Filosofía del Tédio*. Barcelona: Tusquets.
- WILSON, F. R. (1998). *The Hand: How its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. Nova Iorque: Pantheon Books.

Outras Referências

ESAAA (2011a). Plano Anual de Atividades. Acedido em junho 27, 2013, em http://www.antonioarroio.pt/docs/PAA_2012_13.pdf

ESAAA (2011b). Projeto Educativo. Acedido em junho 27, 2013, em http://www.antonioarroio.pt/docs/ProjectoEducativo_Mai2011.pdf

ESAAA (2011c). Regulamento Interno. Acedido em junho 27, 2013, em <http://www.antonioarroio.pt/docs/RegulamentoInterno30Jan2013.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012). *Exame Nacional do Ensino Secundário. Prova Prática de Desenho A - 1.ª Fase*. M.E. – Gabinete de Avaliação Educacional. Acedido em junho 27, 2013, em <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20121f.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012). *Exame Nacional do Ensino Secundário. Prova Prática de Desenho A - 2.ª Fase*. M.E. – Gabinete de Avaliação Educacional. Acedido em junho 27, 2013, em <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20122f.pdf>

RAMOS A. (coord./autor), QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., (2001) *Desenho A 10º Ano. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: M.E. - Departamento do Ensino Secundário. Acedido em junho 27, 2013, em http://www.dgfdc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/desenho_a_10.pdf

RAMOS A. (coord./autor), QUEIROZ J., BARROS S. e REIS V., (2002) *Programa de Desenho A 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: M.E. - Departamento do Ensino Secundário. Acedido em junho 27, 2013, em http://www.dgfdc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/desenho_a_11_12.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Avaliação e Desempenho*. Texto de Apoio. Acedido em junho 27, 2013, em http://sitio.dgicd.min-educ.pt/secundario/Documents/avaliacao_desempenho.pdf

Legislação

Decreto nº 5/29 de 1 de dezembro de 1918. Diário do Governo, I série de 05.12.1918.

Decreto nº 18/420 de 4 de junho de 1930. Organiza o Ensino Técnico profissional. Diário do Governo nº 128 – I Série. Ministério da Instrução Pública. Lisboa

Decreto nº 24/747 de 6 de dezembro de 1934. Diário do Governo - I Série de 06.12.1934.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237/86 - I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro. Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Diário da República nº 294/02 - I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro. Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República nº 13/08 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 39/2010 de 2 de setembro. Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro. *Diário da República nº 171/10 - I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Planificação Anual da Disciplina Desenho A, 11º ano

DESENHO 11º Ano –2012-2013		1º Período – 33 Aulas/Blocos	
Conteúdos	Competências	Metodologias	Aulas
Procedimentos: Modos de observação e representação	Distinguir claramente contornos dos restantes valores da forma; Perceber que há uma associação da visão e o tato ;	Representação através de contorno cego seguido de contorno controlado Mão esquerda Lápis de grafite 2B a 4B	6
O papel da cérebro : interpretação da informação e construção de percepções	Saber observar e captar as dimensões e inclinações das linhas;	Elementos natural de pequena escala – representação em contorno controlado Lápis de grafite 2B a 4B	
A visão binocular e monocular	Compreender que o espaço negativo também constrói a forma;	Elementos natural de média escala - representação em contorno controlado Lápis de grafite 2B a 4B	
Os contornos do volume- linhas aparentes	Saber desenhar focalizando o olhar no tema e não na folha de suporte;	Elementos natural de média escala - representação em contorno controlado Pincel e aguada de tinta	
Processos de análise no estudo e representação de formas	Desenvolver vocabulário específico	Objeto com espaços negativos evidentes Captar o espaço negativo e verificar que a forma fica representada - representação em contorno controlado Lápis grafite	3
Contornos Valores de superfície	Proporção da forma e a sua relação com o enquadramento e posição da folha- ao alto e ao baixo	Representação rápida através de contorno controlado de árvores no pátio da escola Caneta tinta	2
Proporção O espaço negativo e o positivo		Representação rápida através de contorno controlado de plantas rasteiras e elemento do chão – observar associando o espaço negativo e o espaço positivo Caneta tinta	
Estruturação e apontamento (esboço)			
Modos de registo	Saber observar as proporções, com o braço levantado		

<p>Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)</p> <p>Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) A visão em perspectiva</p>	<p>Identificar os eixos essenciais da forma</p> <p>Distinguir o desenho de esboço, a sua função e qualidades visuais</p>	<p>Representação analítica vaso de plantas de média dimensão Observar e comparar as medidas com o braço levantado Esboço com eixos essenciais seguido do registo dos contornos - Lápis 2B</p>	<p>2</p>
<p>Organização da profundidade - Perspectiva à mão levantada</p> <p>A visão em perspectiva LH e Pontos de Fugas – as regras essenciais do desenho em perspectiva</p> <p>Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural)</p> <p>Estudo de objetos e contextos com apontamento das convergências perspécticas</p>	<p>Perceber as possibilidades plásticas da grafite na construção da linha e da mancha;</p> <p>Desenvolver vocabulário expressivo específico</p>	<p>Exercício de destreza manual - Folha A2 desenhar linhas direitas – 1º o gesto depois o traço firme Trama de linhas cruzadas . Preenchimento de espaços com mancha em traçado cruzado e valores de claro-escuro Exercício de destreza manual – Folha A2</p> <p>Grafite pura deitada Modelação de superfícies curvas imaginárias – esféricas , cilíndricas , orgânicas livres</p>	<p>2</p>
<p>Desenhos de elementos orgânicos com pincel e tinta da china.</p>			<p>1</p>
<p>Saber observar com correção os elementos essenciais para a representação em perspectiva: inclinações e dimensões relativas</p> <p>Distinguir , conhecer função e características do desenho em esboço</p> <p>Saber caracterizar os valores de claro-escuro</p>	<p>Saber observar com correção os elementos essenciais para a representação em perspectiva: inclinações e dimensões relativas</p> <p>Distinguir , conhecer função e características do desenho em esboço</p> <p>Saber caracterizar os valores de claro-escuro</p>	<p>Visualização de imagens Ficha para localizar a linha do horizonte a partir das linhas e pontos de fuga</p> <p>Representação do canto da sala, corredores e espaços da escola Observação à mão levantada dos ângulos e medidas</p> <p>Representação de caixotes em várias posições Esboços a grafite .Observação à mão levantada dos ângulos e medidas</p>	<p>3</p>
			<p>3</p>

<p>Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro</p> <p>Volumes geométricos</p>	<p>Saber explorar os materiais de registo de maneira expressiva</p> <p>Aplicar a gestualidade expressiva associada ao traço e à mancha</p> <p>Saber representar em perspectivas rápidas volumes geométricos elementares</p>	<p>Visualização de imagens Ficha para localizar a linha do horizonte a partir das linhas e pontos de fuga</p> <p>Representação do canto da sala, corredores e espaços da escola Observação à mão levantada dos ângulos e medidas</p> <p>Representação de caixotes em várias posições Esboços a grafite .Observação à mão levantada dos ângulos e medidas</p>	<p>3</p>
		<p>Representação de cadeiras e bancos. Esboços a grafite Observação à mão levantada dos ângulos e medidas</p> <p>Representação dos mesmos objetos com apontamento do espaço envolvente Representação do mesmo tema com distintos materiais</p>	<p>2</p>
		<p>Representação em perspectiva, à mão levantada de poliedros – cubos, paralelepípedos, prismas e pirâmides. Criação de volumes imaginários: sólidos tangentes e truncados</p>	<p>3</p>
<p>Escala: formato, variação de tamanho, proporção</p> <p>Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição</p>	<p>Saber estruturar o desenho de objetos com simetria</p> <p>Saber caracterizar superfícies lisas e brilhantes</p> <p>Saber caracterizar transparências</p>	<p>Objetos de média escala com estruturas simétricas – copos vasos etc</p> <p>Objectos em vidro</p> <p>Aplicação de aguadas e aguarelas</p>	<p>4</p>

	Perceber as possibilidades plásticas das técnicas húmidas Aplicar e desenvolver vocabulário expressivo	Exploração de diversos materiais de registo e suporte	
	Avaliação formativa e sumativa		2

DESENHO 11º Ano –2012-2013

2º Período – 32 Aulas/Blocos

Conteúdos	Competências	Metodologias	Aulas
Cor Natureza química da cor	Compreender o fenómeno da cor nas suas duas dimensões	Abordagem teórica com visualização de imagens	1
Qualidades da cor Mistura aditiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares	Perceber as qualidades da cor Possuir sensibilidade para distinguir tons de uma mesma cor Manipular tintas e pigmentos	Exercícios de aplicação: Modelação cromática de tom entre cores primárias e secundárias Modelação cromática de valor	2 3
Mistura subtractiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares			
Processos de síntese: Composição e peso visual	Entender a estrutura intrínseca do campo	Composição: simplificação formal; aplicação dos conhecimentos de modelação cromática: a partir de desenhos analíticos	3

<p>Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)</p> <p>Cânones da figura e rosto</p>	<p>Identificar e aplicar as proporções básicas da figura humana no desenho de observação deste tema</p> <p>Identificar e aplicar as proporções básicas do rosto humano no desenho de observação deste tema</p> <p>Aplicar estes conhecimentos em composições livres e criativas</p>	<p>Visualização de imagens e esquemas</p> <p>Representação de analítica de manequins e figuras articuladas</p> <p>Representação do rosto de um colega : de perfil; a ¾; frente .</p> <p>Autoretrato ao espelho</p>	<p>2</p> <p>10</p>
<p>invenção</p> <p>Composição</p> <p>Transformação formal</p> <p>Técnicas expressivas</p>	<p>Aplicar conhecimentos das proporções da figura, na criação de personagens imaginários</p> <p>Saber aplicar conhecimentos em situações criativas de ilustração</p> <p>Aplicar as relações antropométricas na abordagem á representação da figura e do rosto</p> <p>Conhecer os cânones básicos do rosto e figura</p> <p>Aplicar a modelação expressiva de claro escuro</p> <p>Selecionar e aplicar materiais e técnicas adequadas ao tema livre</p> <p>Avaliação do trabalho do período</p>	<p>Visualização de imagens de ilustrações criativas</p> <p>Construção de um leporello : a partir da ilustração livre e criativa de um texto</p>	<p>8</p> <p>2</p>
<p>Preenchimento da ficha de autoavaliação</p>			<p>2</p>

DESENHO 11º Ano –2012-2013		3º Período – 25 Aulas/Blocos	
Conteúdos	Competências	Metodologias	Aulas
Movimento: translação, rotação, rebatimento; ritmos	Saber aplicar conhecimentos relativos a:	Visualização de imagens de autores de referencia a propósito e de acordo com os vários exercícios a desenvolver no período	21
Composições dinâmicas e estáticas	composição e equilíbrio	Natureza morta- representação de conjuntos de objetos , ponto de partida para a elaboração de uma composição	
Aprofundamento dos conteúdos lecionados no ano	movimento e ritmo	Composições com técnicas mista	
	harmonias cromáticas	Desenhos com relevo	
	Natureza morta- representação de conjuntos de objetos , ponto de partida para a elaboração de uma composição com construção de texturas, objetos e ambientes	Construção de um portefólio resumo dos trabalhos realizados no ano	2
O portefólio do ano	Saber organizar, selecionar e apresentar o portefólio de trabalhos		
Avaliação e autoavaliação			2

DESENHO- 11º ano —		1º P (12 semanas – 36 aulas)	
Conteúdos	Competências a desenvolver	Procedimentos – modos de observar e representar	Exercícios
<p>O papel da cérebro: interpretação da informação e construção de percepções</p> <p>Conceitos básicos do vocabulário visual- bi e tridimensionalidade ponto, linha e plano</p> <p>Contornos e valores de superfície</p> <p>Espaço positivo e espaço negativo</p> <p>Proporção e Escala</p> <p>A visão em perspectiva: LH e pontos de fuga</p> <p>Eixos estruturais do volume</p> <p>Sombras próprias e sombras projetadas</p> <p>Matéria opacidade e transparência</p> <p>Traço : natureza e carácter (intensidade, incisão,</p>	<p>Saber observar e captar as dimensões e inclinações das linhas;</p> <p>Saber desenhar focalizando o olhar no tema e não na folha de suporte;</p> <p>Distinguir claramente contornos dos restantes valores da forma;</p> <p>Perceber que há um associação da visão com o tato;</p> <p>Saber observar as proporções, com o braço levantado</p> <p>Distinguir o desenho de esboço, a sua função e qualidades visuais;</p> <p>Perceber as possibilidades plásticas dos materiais de registo na construção da linha e da mancha;</p> <p>Compreender que o espaço negativo também constitui a forma;</p> <p>Desenvolver vocabulário específico.</p>	<p><i>Em contorno controlado (90% tempo a olhar o tema)</i></p> <p>Observar e captar os contornos lado a lado</p> <p>Observar a relação dos pontos mais importantes da forma</p> <p>Observar e captar o espaço negativo</p> <p>Captar o volume como um todo através de contorno cruzado</p> <p>Construção de linhas, tramas e manchas</p> <p>Observar e comparar as medidas/proporções com o braço levantado</p> <p>Captar a proporção</p>	<p>Temas (formas orgânicas) : Mão esquerda; elementos naturais de pequena e média escala; pés; sapatos; etc</p> <p>Desenhos de contorno controlado – caligráfico e puro; expressivo e puro : grafite; caneta tinta; pincel e aguada; pastel; grafite pura</p> <p>Desenhar o espaço negativo Captar apenas a configuração</p> <p>Representação de volumes de média escala através de mancha construída com contorno cruzado a grafite pura</p> <p>Exercícios de destreza manual: Desenho de linhas de gesto amplo Construção de manchas com tracejado cruzado</p> <p>Temas (objetos de média escala) : caixotes, bancos, cadeiras, vasos, etc</p> <p>Desenhos de esboço seguidos de desenhos analíticos – lápis de esboço</p>
			9
			2
			2
			12

<p>texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade);</p> <p>Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)</p>	<p>Destreza manual na execução de linhas e manchas</p>	<p>Enquadrar através dos eixos essenciais da forma</p>	<p>Perspectivas de objetos de média escala :</p> <p>Proporção; perspectiva de acordo com o ponto de vista; valores de claro-escuro</p>	<p>12</p>
		<p>Posicionar a LH e pontos de fuga essenciais</p>	<p>Representação de espaços interiores e exteriores</p>	<p>3</p>
		<p>Estruturar o esboço com linhas auxiliares de construção</p> <p>Captar os valores de superfície; tom próprio brilho e texturas</p>	<p>Temas: objetos com simetria- garrafas, vasos , jarras, copos etc .</p> <p>Esboços a grafite</p> <p>Perspectivas com vários materiais de registo</p>	<p>6</p>
		<p>Teste</p>		<p>1</p>

Anexo 2 – Planificação da Unidade de Trabalho “Abordagem à Perspetiva”



Duração – 3 Blocos

- Abordagem à “Perspetiva”

Competências específicas – a desenvolver e/ou a aprofundar

- Saber analisar e representar dimensões e direcções do espaço;
- Reconhecer a importância dos eixos, da estrutura, da proporção e do enquadramento nas composições em perspectiva;
- Identificar claramente a posição da Linha do Horizonte, associando o real à representação no desenho;
- Conhecer as regras básicas da perspectiva cónica.

Conteúdos

- A visão em perspetiva: linha de horizonte e pontos de fuga.
- Proporção e Escala;

Bloco 1 – Exercícios

Tema	Tempo	Material	Procedimentos
Determinar Linha de Horizonte e Pontos de Fuga	5 min	Lápis e/ou caneta de tinta preta; régua (mínimo 20cm)	A partir de imagem em fotografia desenhar as linhas virtuais que representam a Linha do Horizonte e os Pontos de Fuga. Imagem com um ponto de fuga.
	15 min	Lápis e/ou caneta de tinta preta; régua (mínimo 20cm)	A partir de imagem em fotografia desenhar as linhas virtuais que representam a Linha do Horizonte e os Pontos de Fuga. Imagem com mais de um ponto de fuga
Observações: analisar os resultados e determinar se os alunos perceberam a mecânica dos elementos chave que compõe a representação da perspetiva num suporte bidimensional. Perceber quem identifica a LH e os pontos de fuga de determinado espaço, assim como de objetos inseridos no espaço.			

Bloco 2 – Exercícios

Tema	Tempo	Material	Procedimentos
------	-------	----------	---------------



Proporção - Unidade base	30 min	Caneta de tinta preta; folha A3; instrumento de referência (ex.lápis)	Desenho de perspetiva de espaço interior. Definir com o instrumento de referência a unidade base de um objeto e transferi-la para o papel. Com recurso à mesma técnica determinar a proporção de outra medida em relação com a unidade base. Repetir o mesmo desenho com uma proporção diferente. Completar o desenho com os restantes elementos da perspetiva.
Observações: Garantir que o procedimento de recolha de medidas é realizado corretamente (braço esticado, cotovelo bloqueado, um olho aberto para visual bidimensional) e que os alunos percebem a utilização transversal deste método. Perceber quais os alunos que interiorizaram os conceitos de relação (rácios) e proporção e os aplicaram corretamente. Crítica dos desenhos em grupo.			
Tema	Tempo	Material	Procedimentos
Ângulos – relacionar com as constantes verticais e horizontais	30 min	Caneta de tinta preta; folha A3; instrumento de referência (ex.lápis)	Desenho de perspetiva de espaço interior. Definir a linha vertical de um canto da sala de aula. Definir os ângulos de encontro, que o tecto e o chão estabelecem com a linha vertical de canto, com base relação estabelecida com as constantes horizontais e verticais do instrumento de referência. Recorrer à visualização e à memória para transferir os ângulos para o papel. Completar o desenho com os restantes elementos da perspetiva.
Observações: Garantir que os alunos conseguem definir ângulos no papel bastante próximos do que vêm. Determinar quem percebe a relação entre os ângulos e as constantes verticais e horizontais do instrumento de referência e da folha de papel. Crítica dos desenhos em grupo.			

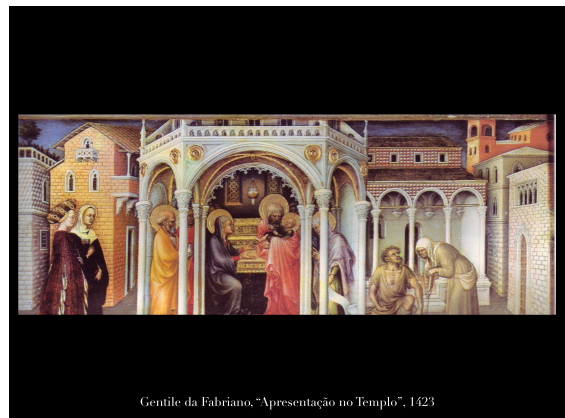
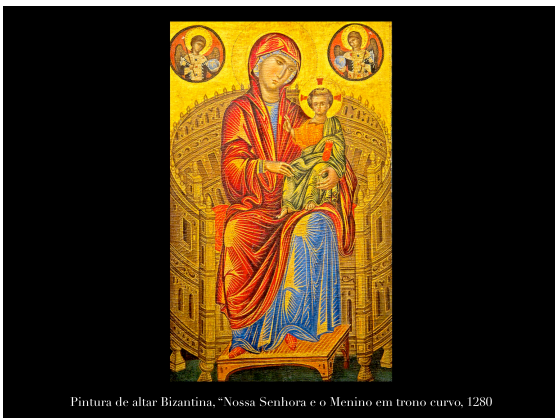
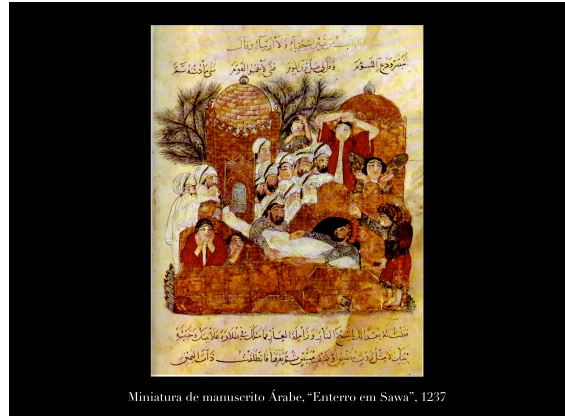
Bloco 3 – Exercícios

Tema	Tempo	Material	Procedimentos
Perspetiva de Espaço exterior	30 min	Lápis para esboço inicial; caneta de tinta preta; folha A3; instrumento de referência (ex.lápis)	Desenho de perspetiva de espaço exterior. Fazer um primeiro desenho de esboço a lápis com recurso à definição da LH e pontos de fuga, e às técnicas de medição de proporções e ângulos. Partindo da unidade base, construir inicialmente uma composição em que estejam captadas as proporções e medidas do espaço representado e incluir posteriormente os vários elementos nele inseridos.
Observações: Observação e crítica dos desenhos em grupo.			

**Anexo 3 – Apresentação Informática para a Unidade de Trabalho
“Abordagem à Perspetiva”**

Desenho A

Nuno Barros
11ºE, Ano letivo 2012/2013





introdução à perspectiva

o que é a perspectiva? e a que se propõe?

A palavra perspectiva provém do latim *perspicere* cujo significado é **ver claramente**.

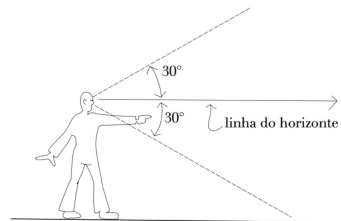
O seu objetivo é criar a ilusão de tridimensionalidade espacial numa superfície bidimensional, como por exemplo, uma folha de papel.

A perspectiva no Renascimento

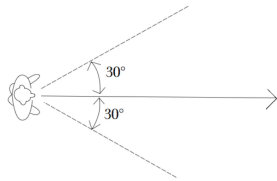
A atual noção que temos da perspectiva aplicada ao desenho teve origem durante o período do Renascimento (finais do séc.XV e início do séc.XVI). Desde esta altura que a **perspetiva** se assume como linguagem Universal.

O que tornou a abordagem do Renascimento à **perspetiva** tão distinta e inovadora, foi a sua relação direta com os mecanismos da visão.

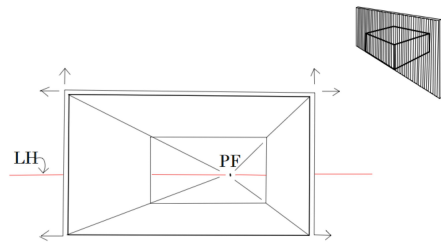
Trata-se de um método composto por uma **linha do horizonte** (LH) e um ou mais **pontos de fuga** (PF).



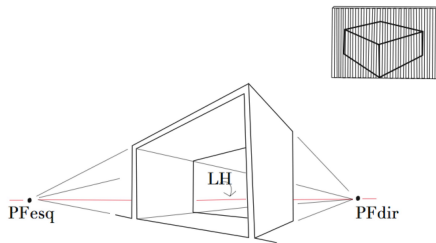
Cone de Visão - Vertical



Cone de Visão - Horizontal



Perspectiva com 1 Ponto de Fuga (PF)



Perspectiva com 2 Pontos de Fuga (PF)

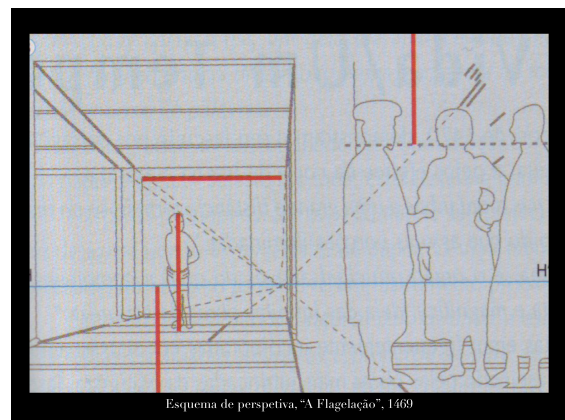
Piero de La Francesca e as 5 partes fundamentais do desenho da perspectiva

1. Ver;
2. A forma do que se vê;
3. A distância do olho aquilo que se vê;
4. A percepção que o olho tem das linhas que partem de extremidades do que se vê;
5. O ponto intermédio que existe entre o olho e o que se vê.

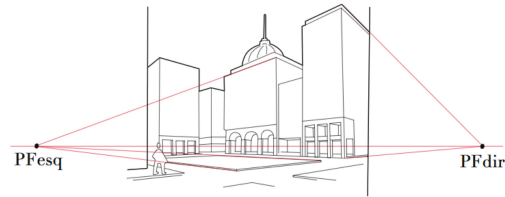
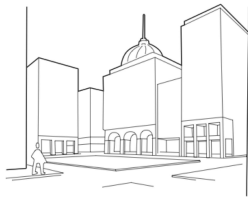
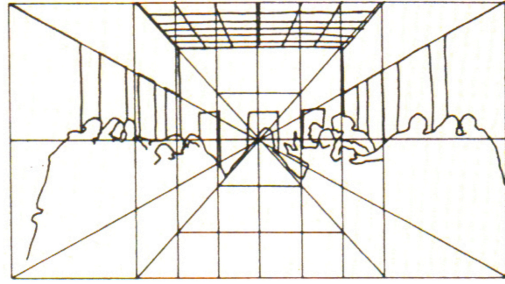
Segundo Alberti (n.1404-1472), este **ponto intermédio** é como que uma "janela virtual" em que o desenhador pode emoldurar o mundo visível, fixando-o no papel, como num vidro diante da realidade.

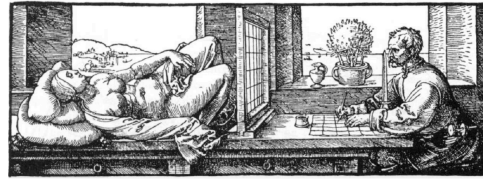


Piero della Francesca, "A Flagelação", 1469

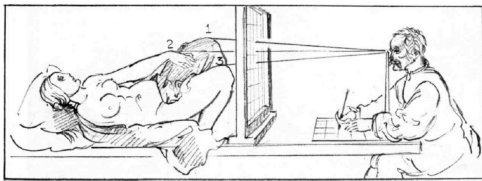


Esquema de perspectiva, "A Flagelação", 1469

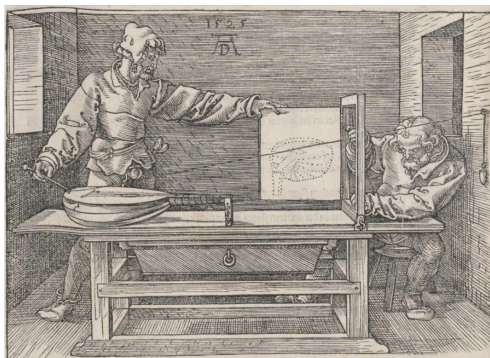




Dürer A., Gravura sobre método de desenho em perspectiva



Dürer A., Gravura sobre método directo de desenho em perspectiva, 1525



Dürer A., Gravura sobre método indirecto de desenho em perspectiva, 1525

desenhar em perspectiva

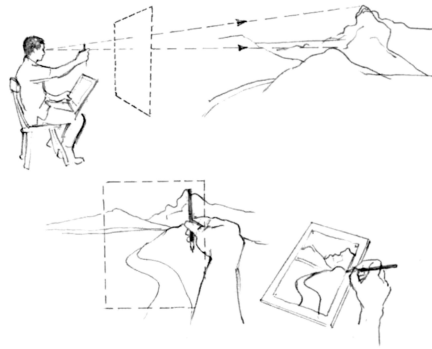
3 principais competência a adquirir:

- Aprender a ver
- Como ver e desenhar a relação entre as coisas
- Aprender a desenhar relações em perspectiva e em proporção

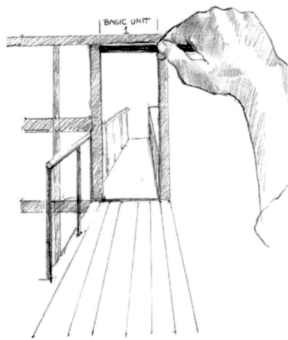
desenhar em perspectiva

2 técnicas essenciais para alcançar as competências :

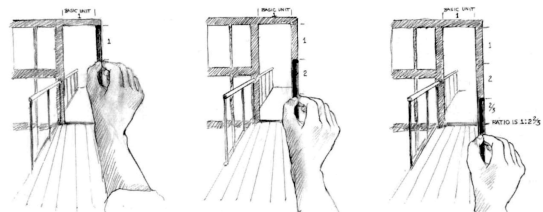
- Determinar as **proporções** dos vários elementos representados no desenho, através do uso de rácios e comparações.
- Determinar **ângulos** relativos às constantes verticais e horizontais.



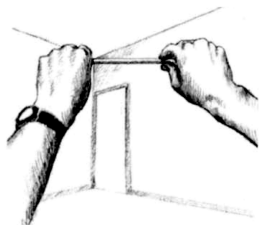
Enquadramento da Imagem



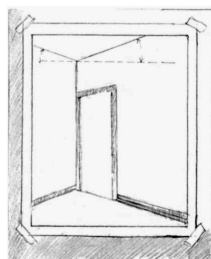
Proporção - determinar a Unidade Base



Proporção - determinar rácios através da Unidade Base



Inclinações - determinar Ângulos com base nas constantes verticais e horizontais.



Ricardo Cabral, "New Born - 10 anos no Kosovo"

**Anexo 4 – Enunciado com Exercícios para a Unidade de Trabalho
“Abordagem à Perspetiva”**



enunciado representação de espaços exteriores

Nuno Barros
11ºE Ano letivo 2012/2013

representação de espaços exteriores

Materiais

Lápis; caneta de tinta (futura, rollerball, bic); folhas A4 e A3; suporte rígido.

Tempo

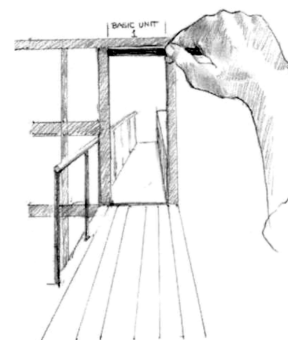
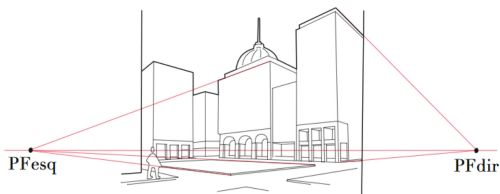
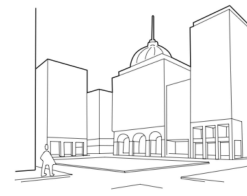
Curta e média duração (entre 5 e 30 minutos).

Procedimentos

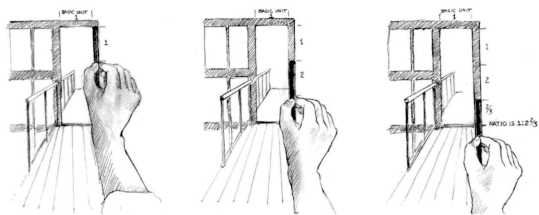
1. Definir o enquadramento
2. Posicionar a Linha do Horizonte.
3. Determinar os pontos de fuga (caso se encontrem dentro dos limites da folha).
4. Com recurso às técnicas para determinar proporções e ângulos, construir um desenho com noções de **profundidade**, **volume** e das **relações entre elementos** do desenho.

desenhar em perspectiva

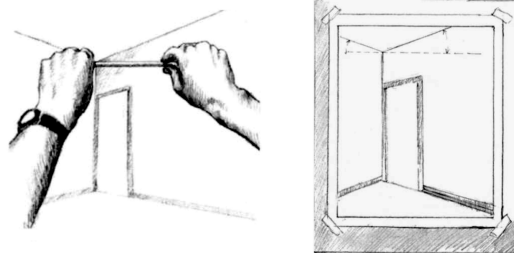
- Definir enquadramento.
- Posicionar linha do horizonte e pontos de fuga.
- Determinar as proporções.
- Determinar ângulos.



Proporção - determinar a **Unidade Base**



Proporção - determinar rácios através da **Unidade Base**

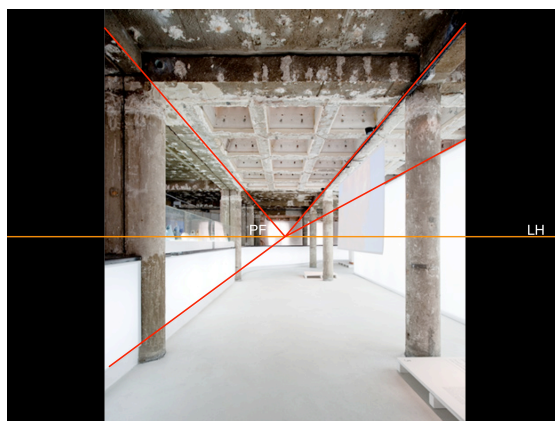
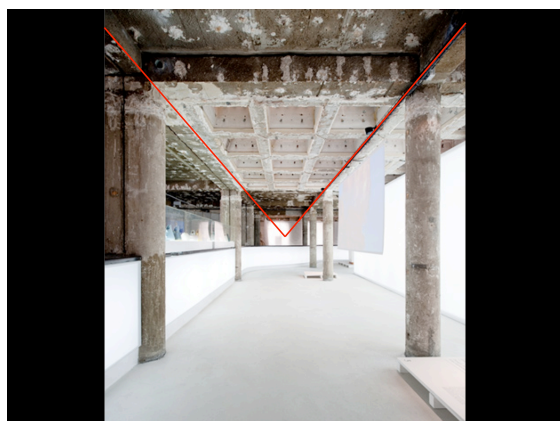
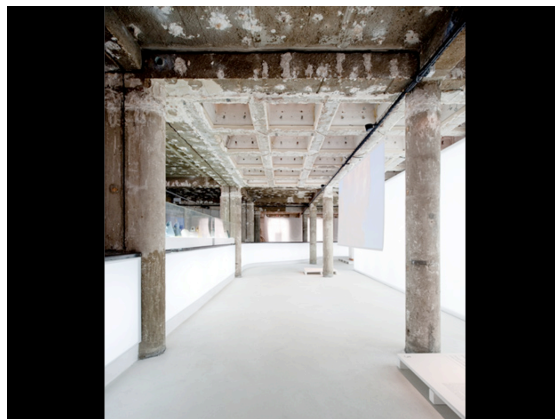


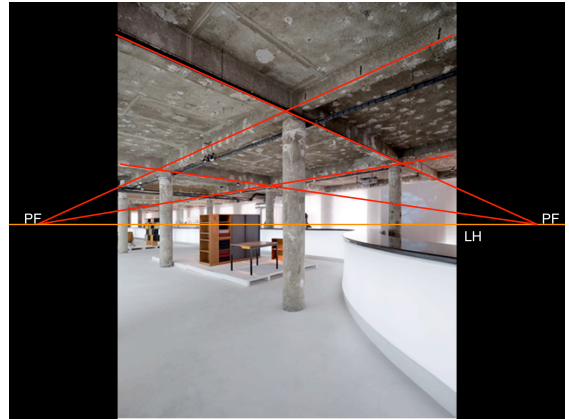
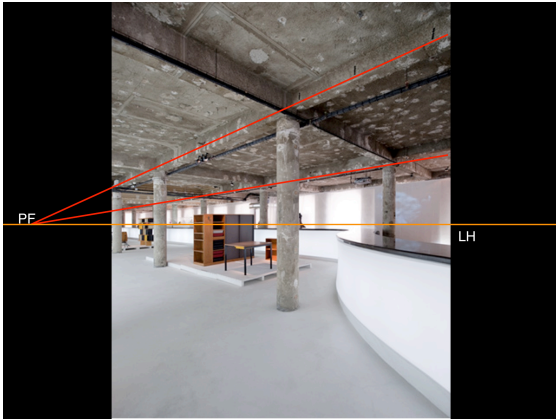
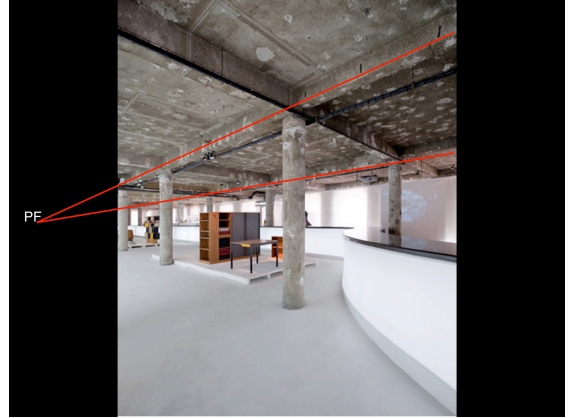
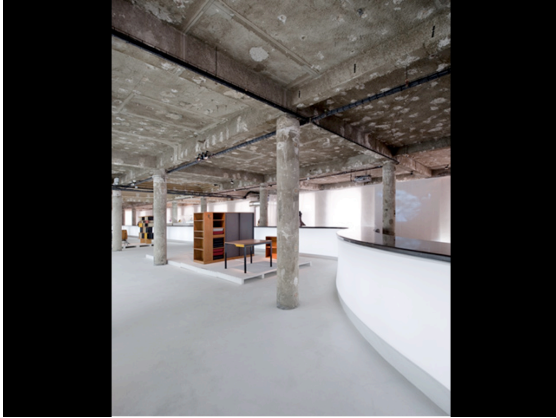
Inclinaes - determinar **ngulos** com base nas constantes verticais e horizontais.

 Escola Secundária Artística Antnio Arroio

solução
exercício LH + PF

Nuno Barros
11ºE Ano letivo 2012/2013





**Anexo 5 – Planificação da Unidade de Trabalho “Representação Gráfica em
Alto Contraste”**



**Representação Gráfica em Alto Contraste,
com Exploração da Capacidade de Síntese – Planificação da Unidade**

Competências específicas a desenvolver e/ou a aprofundar

- Saber tirar o melhor partido dos materiais e técnicas através da sua adequação à representação gráfica;
- Ser capaz de analisar, definir uma proposta, e materializá-la numa representação gráfica que revele domínio das dimensões do desenho à vista - proporção, escala, distância, volumetria, configuração, contorno;
- Conseguir aplicar princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica – enquadramento, organização dinâmica, relação mancha/vazio, processos de transferência;
- Recorrer à capacidade de síntese no sentido de operar transformação gráfica.

Conteúdos

- Representação gráfica - composição;
- Processos de síntese – transformação gráfica.

Nota

Alto contraste – representação em que a luz e a sombra são levadas ao extremo e são excluídos os meios tons. Os exercícios serão precedidos pela entrega e explicação do enunciado e uma breve visualização de imagens sobre os conteúdos a abordar. Os alunos deverão selecionar uma ou mais imagens (recortes de revista) que servirão de referências visuais à ilustração.

Aulas blocos	Tempo	Material	Procedimentos
½	15 min	Não se aplica	Distribuição e leitura do enunciado a toda a turma. Análise e discussão do enunciado. Esclarecimentos de dúvidas e questões dos alunos.
	15 min	Computador; vídeo projetor.	Visualização de imagens sobre os conteúdos a abordar durante o exercício. Referências a artistas, técnicas e significados dos temas a abordar.

Aulas blocos	Tempo	Material	Procedimentos
1	40 min	Lápis 2B; folhas A3	Desenho livre, a lápis com apontamento de claro/escuro. Representar em papel esboços das imagens suscitadas pelos elementos do enunciado (texto e imagem) e dos recortes.
			Observações: observar em conjunto os esboços do primeiro exercício de cada aluno e orientá-los na seleção dos esboços a trabalhar no exercício seguinte. Duração 20 minutos .



ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

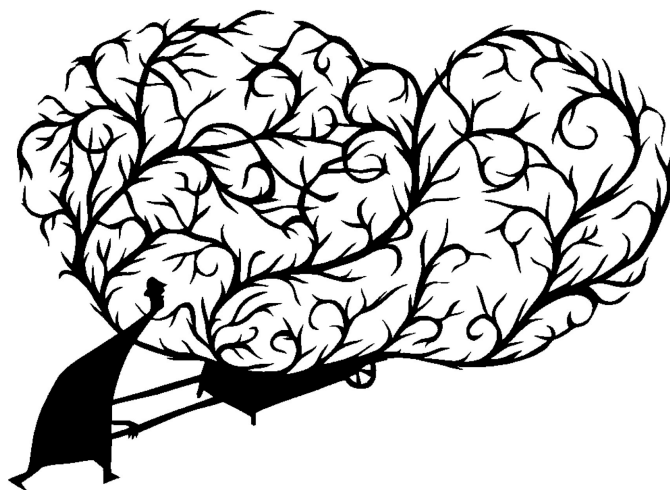
Tempo	Material	Procedimentos
35 min	Lápis 2B; pedaço de grafite pura; folhas A4	Selecionar um ou mais esboços que servirão de estrutura à Ilustração. Desenho caligráfico a lápis, do esboço selecionado para maior definição das formas. Ajustar livremente a escala, proporção e enquadramento com o intuito de criar uma composição equilibrada. Zonas de mancha – grafite deitada.
Observações:		

Aulas blocos	Tempo	Material	Procedimentos
1	30 min	Lápis 2B; folhas de papel esquiço; folha com paginação predefinida	Processos de síntese. Transferir o desenho resultante do exercício anterior para papel esquiço, procurando uma relativa simplificação formal dos elementos. Identificar (com tracejado) as zonas a negro. Transferir a composição resultante do papel esquiço para a folha final com a paginação predefinida.
	Observações:		
	Tempo	Material	Procedimentos
45 min	Caneta de tinta preta; pincel médio e grande, tinta preta.	Passar todos os contornos a marcador preto. Dar expressividade e pormenor ao desenho reforçando o traço com a tinta preta. Acabamento com mancha a tinta da china em alto contraste (arte-final). Apagar cuidadosamente traços a lápis visíveis. O desenho deverá ficar todo a preto e branco. Colocar o título da ilustração no sítio indicado e a identificação do aluno no verso da folha.	
Observações:			

**Anexo 6 – Apresentação Informática para a Unidade de Trabalho
“Representação Gráfica em Alto Contraste”**

ilustração
em alto contraste

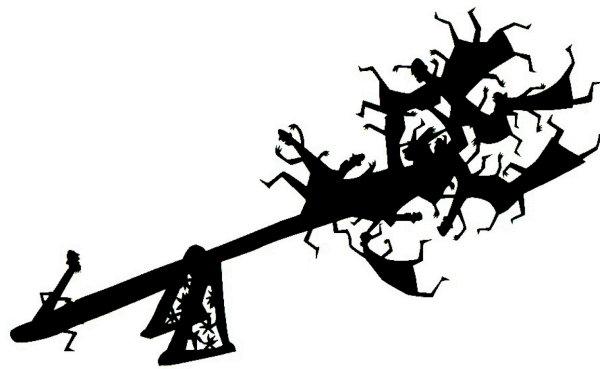
desenho A 11ºE 2012/2013



gémeo luís



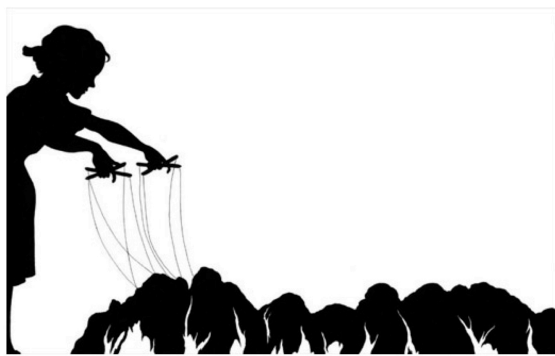
vasco colombo



gémeo luís



tiago albuquerque



jorge nesbitt



jorge nesbitt



jorge nesbitt



jorge nesbitt



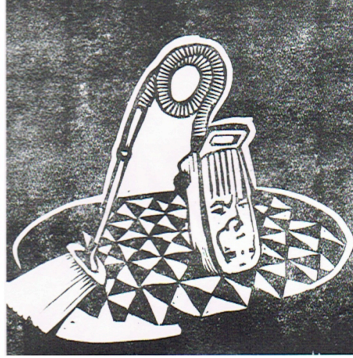
maria joão worm



tiago manuel



maria joão worm



maria joão worm



tiago albuquerque



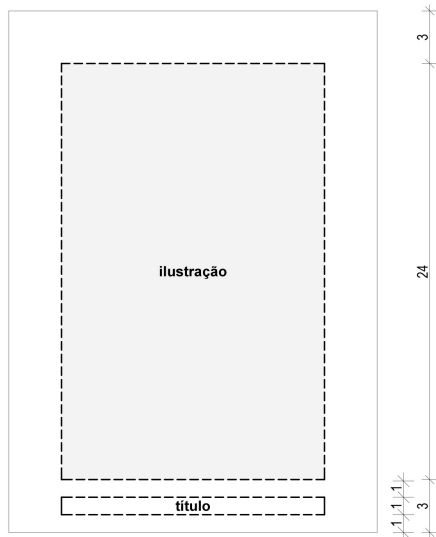
tiago albuquerque



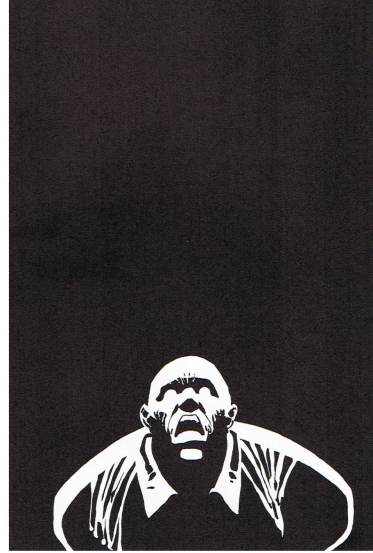
pedro zamith



joão maio pinto



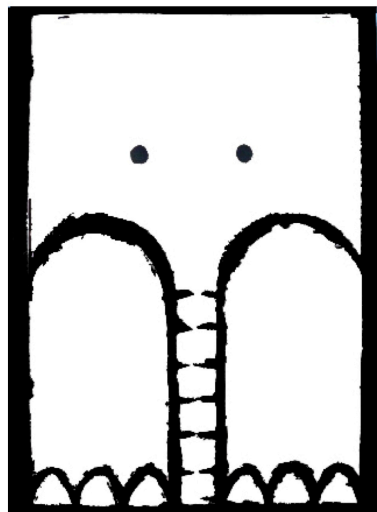
layout



frank miller



joão maio pinto



tiago albuquerque

**Anexo 7 – Enunciado para a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica
em Alto Contraste”**



DESENHO A

ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

11º Ano Turma E Sala 400

**Representação Gráfica em Alto Contraste,
com Exploração da Capacidade de Síntese - Enunciado**

Observa a Figura 1. Imagem extraída de *performance* registada em video de Lida Abdul.



Figura 1 - Lida Abdul, *White House*, video performance, 2005.



ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

“Se te quiserem convencer de que é impossível, diz-lhes que impossível é ficares calado, impossível é não teres voz. Temos direito a viver. Acreditamos nessa certeza com todas as forças do nosso corpo e, mais ainda, com todas as forças da nossa vontade. Viver é um verbo enorme, longo. Acreditamos em todo o seu tamanho, não prescindimos de um único passo do seu/hosso caminho.
(...)

Vida, se nos estás a ouvir, sabe que caminhamos na tua direção. A nossa liberdade cresce ao acreditarmos e nós crescemos com ela e tu, vida, cresces também. Se te quiserem convencer, vida, de que é impossível, diz-lhe que vamos todos em teu resgate, faremos o que for preciso e diz-lhes que impossível é negarem-te, camuflarem-te com números, diz-lhes que impossível é não teres voz.”

José Luís Peixoto, “Impossível é não viver” in *Abraço*, Lisboa, Edições Quetzal, 2011

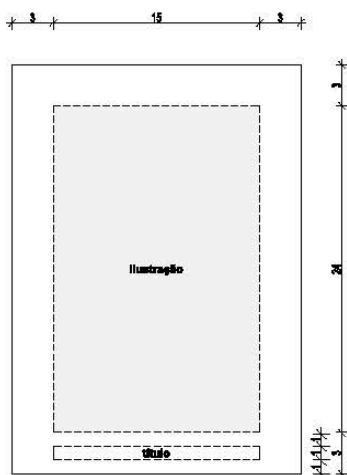
Com base no simbolismo e nas emoções expressas no texto cria uma ilustração do que é para ti - **Ser Livre**.

Observa a imagem apresentada, tanto pela sua simplicidade como pelos múltiplos significados que transmite, e considera-a como referência conceptual para a ilustração.

Organiza uma composição visual que transmita a força das palavras do texto e o poder de *ser livre*. Propõe uma solução gráfica coerente no conjunto de todos os elementos que a compõem e cria um título que a complemente.

A ilustração tem obrigatoriamente de ser em **alto contraste**, portanto, as técnicas para expressar a ideia estão restringidas ao uso de materiais riscadores pretos, pincéis e tinta preta.

A mancha da ilustração deve resultar equilibrada, e ocupar o espaço que lhe é destinado na folha A4, conforme demonstra o esquema abaixo. O esquema indica também o sítio específico onde colocar o título da ilustração.



Bom trabalho!

Anexo 8 – Critérios Gerais de Avaliação da ESAAA

SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Da leitura da legislação e da literatura publicada, resultante da investigação realizada sobre a matéria, relativa à avaliação nas suas dimensões formativa e sumativa, observa-se a existência de aspectos incontornáveis, do ponto de vista conceptual, a que importa atender na definição dos critérios de avaliação da escola. A explicitação desses aspectos deve ser objecto de clarificação, devendo ser esse um princípio que norteia a tomada de decisões em todas as sedes em que tal se supõe.

Os critérios de avaliação devem "indicar com clareza os actos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar".[1]

Segundo documento publicado pelo Ministério da Educação, (ME Setembro de 2001) deve ser assegurada a adequação da lógica classificativa às necessidades da avaliação de desempenho. Segundo este autor, não é admissível que o esforço concertado realizado por professores e alunos no sentido de desenvolver uma avaliação participada, contextualizada e alinhada pelo currículo seja comprometido por concepções e práticas de classificação individualistas, casuísticas e reveladoras de um excesso sancionador e comparativista, mais preocupadas com as subtilidades do pormenor do que com a riqueza do essencial: a promoção do desenvolvimento global do aluno através das aprendizagens adequadas".[2]

É fundamental que "os critérios, isto é, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas, sejam explicitados", apontando este autor uma proposta de tipologia defendida por Nunziati (1990), segundo a qual os critérios deverão organizar-se em torno do conceitos de critérios de realização e critérios de sucesso.

Os critérios de realização tratam-se de critérios de incidência formativa que visam, em última análise, a regulação da aprendizagem, permitindo a sua (re) orientação. Indicam os actos concretos que se esperam dos alunos quando se lhes pede para executar uma determinada tarefa ou obter um determinado produto, estando ligados ao próprio processo de aprendizagem, do qual constituem um instrumento, exprimindo os procedimentos a desenvolver pelos alunos com vista a obter os resultados que deles se esperam e a atingir os objectivos propostos.

Nos critérios de realização, deve haver a preocupação de garantir que estes indicam com clareza quais as operações a realizar para levar a termo determinada tarefa ou desenvolver adequadamente determinado processo, devendo ser formulados o mais concretamente possível para que os alunos «vejam» com clareza aquilo que deles se espera.

Os critérios de sucesso, sendo critérios de incidência sumativa, referem-se aos produtos obtidos e estabelecem as condições de aceitabilidade desses resultados. São critérios menos centrados nos proces-

sos de aprendizagem e que apontam mais aos produtos obtidos.

Nos critérios de sucesso podem incluir-se critérios como a pertinência (o produto ou resposta obtidos pelo aluno correspondem àquilo que é pedido), a completude (todos os elementos esperados estão presentes), a exactidão (ausência de erros ou, em certos casos, a percentagem de erros admitidos), a originalidade (definida enquanto raridade da solução encontrada), o volume de conhecimentos ou ideias mobilizados na obtenção do resultado produzido. [3]

De acordo com José Augusto Pacheco, numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, através de instrumentação diversa e tem o contributo de professores, alunos encarregados de educação. Segundo Bélair (1999), avaliar é comunicar, o que contempla a intenção (clarificação de objectivos competências), a instrumentação (negociação dos instrumentos e critérios de avaliação), o julgamento (negociação dos juízos de valor formulados a partir de critérios específicos) e a decisão (transmissão dos resultados de avaliação). [4]

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objectivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos actores mais directamente envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. Só deste modo eles podem identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re) orientar as suas acções no sentido de reforçar os primeiros e tentar ultrapassar os segundos.

Isso obriga a garantir que:

- Os alunos são suficiente ou claramente informados sobre as aprendizagens que é suposto terem de realizar, os objectivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer.

- Os alunos devem conhecer os critérios por referência aos quais as suas aprendizagens (processos e produtos) são avaliadas, por forma a conseguir que percebam a relação entre o que se ensina e se espera que eles aprendam.

- As situações de aprendizagem planificadas e estruturadas devem ser adequadas ao desenvolvimento dos objectivos propostos e à realização das aprendizagens desejadas.

- Os critérios de avaliação realmente utilizados pelos professores devem coincidir com aqueles que eles explicitam (para si próprios e para os alunos), devendo ser garantida a coincidência entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado.

- Os alunos deverão apropriar-se dos critérios de avaliação, devendo haver a preocupação de aferir da correcção das interpretações que se venham a observar. [3]

Retomando José Augusto Pacheco, na definição de critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos e tendo em conta a necessária "transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados" devem ser claros os objectos de avaliação, a instrumentação (modalidades de avaliação, a natureza e pertinência dos dados a recolher e os

instrumentos de avaliação), a conversão de resultados (sublinha-se a necessidade da convergência de indícios - os avaliadores, sobretudo os professores, devem considerar os dados que possuem dos alunos, aceitando a ideia de que o processo de notação é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que se baseiam), a credibilidade da avaliação (a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética).

No domínio da credibilidade da avaliação, de acordo com as propostas do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, deverão ter-se em atenção quatro condições:

- A avaliação deve ser útil. Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.

- A avaliação deve ser exequível, viável. Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética. Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exacta, rigorosa. Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exacta acerca do que está a ser julgado. [4]

Tendo em conta a clarificação destes aspectos, entendeu-se dever proceder à elaboração do documento que se segue, sendo assumido como referencial a sujeitar aos ajustamentos que no quadro da realidade de cada área curricular disciplinar se imponham, cabendo aos departamentos e professores a sua operacionalização, atendendo ao que acima se refere.

Referências

- [1] FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAIS, L., NEVES, N. & FERNANDES, Domingos - coord, (1994), Avaliação Criterial /Avaliação Normativa in Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, Lisboa, IIE.
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_criterial.pdf
- [2] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Avaliação e Desempenho – Texto de Apoio.
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_desempenho.pdf
- [3] BARBOSA, João, ALAIZ, Vitor e CARDOSO, Carlos – coord (1994),Explicitação de Critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem in Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem , Lisboa, IIE.
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao_criterios.pdf
- [4] PACHECO, José Augusto (2002),Critérios de avaliação na escola in Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.), Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas , Lisboa, M.E.
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/384/ReorgC_AvaliacaoAprend.pdf

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	Tem dificuldade em comunicar em português, exprimindo-se de forma incompreensível.	Comete frequentemente erros de ortografia e/ou de construção de frases.	Exprime-se de forma clara e compreensível em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.
	Não recolhe a informação de que necessita.	Tem dificuldades de interpretação e não recolhe a informação necessária ou não sabe seleccionar o que é relevante.	Recolhe informação relevante em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.
	Não apresenta trabalhos ou apresenta trabalhos que não são inteiramente originais e/ou não refere autores, documentos e páginas Web consultados ou citados.	Apresenta trabalhos que não são inteiramente originais e/ou não refere autores, documentos e páginas Web consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem devidamente outros autores consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas e referências autorais.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas e referências autorais.
	Não utiliza as TIC para os seus trabalhos ou para comunicar.	Os trabalhos são mal apresentados em suporte digital e outros.	Apresenta os trabalhos de forma adequada, utilizando software de processamento de texto, de imagem e de apresentações e outros suportes.	Apresenta os trabalhos de forma adequada e com aspecto visual equilibrado, utilizando software de processamento de texto, de imagem, de apresentações e outros suportes.	Os trabalhos são muito bem redigidos e apresentados de forma visualmente equilibrada, recorrendo a ferramentas gráficas e tecnológicas diversificadas.
	Não utiliza correio electrónico e outros canais de comunicação.	Não utiliza correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação. Revela respeito pela propriedade intelectual. Revela criatividade.
Não revela interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela pouco interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Interpreta coerentemente os acontecimentos dos universos culturais, artístico, científico e desportivo.	Interpreta crítica e coerentemente os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Interpreta de forma crítica, coerente e original os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS	Não é assíduo. Não é pontual. Não traz para a aula o material necessário.	Chega atrasado às aulas. Falta sem motivo relevante. Frequentemente, não tem o material necessário para a aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.
	Não entrega os trabalhos que lhe são solicitados. Não participa nas actividades escolares ou perturba os trabalhos.	Não entrega alguns trabalhos ou não cumpre os prazos estabelecidos. Participa pouco nas actividades escolares ou participa desadequadamente. Solicita frequentemente o auxílio do professor ou dos colegas para realizar as suas tarefas, sem se esforçar para as fazer sozinho.	Realiza os trabalhos que lhe são solicitados, com alguma autonomia. Participa nas actividades escolares. Cumpre os prazos estabelecidos.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.
	Recusa-se a trabalhar em equipa ou impede os outros de trabalhar.	Não interage com os colegas ou não deixa espaço para a participação dos outros no trabalho de grupo.	Trabalha em equipa, em interacção com os colegas, cumpre a sua parte nas tarefas e sabe ouvir os outros.	Nos grupos em que trabalha, tem um papel activo e auxilia os colegas nas suas dificuldades.	Traz para o grupo ou para a turma informações e propostas que melhoram as aprendizagens de todos.
	Trata colegas e professores de forma incorrecta.	Não respeita o professor, os colegas ou os outros elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.
	Contribui para a deterioração das instalações e dos equipamentos. Não respeita as regras de higiene e segurança.	Utiliza as instalações e os equipamentos com algum cuidado, mas não respeita algumas regras de higiene e segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Contribui para a manutenção das instalações e dos equipamentos. Cumpre as regras de higiene e de segurança.

DESENHO – Autoavaliação

NOMETURMA.....Nº

Parâmetros	INSUFICIENTE	BOM	1º P	2º P	3º P
Oralidade e Vocabulário	Exprime-se e interpreta incorretamente: Raramente ou nunca utiliza o vocabulário específico	Exprime-se corretamente , comunicando de forma objectiva, interpretando e utilizando adequadamente o vocabulário específico			
Procedimentos	Representa com incorreções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços Não estrutura a forma nem representa os seus eixos essenciais Nunca ou raramente caracteriza a forma através de desenho de esboço	Representa com correção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços Estrutura a forma representando com os seus eixos essenciais Caracteriza a forma através de esboço com um traço espontâneo e rápido mas adequado			
Expressividade	Revela pouca expressividade no traço e na mancha	Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais de registo aplicando com diversidade: espessuras, tonalidades e texturas Escolhe , temas e pontos de vista visualmente interessantes			
Enquadramento	Raramente ou nunca escolhe , temas e pontos de vista visualmente interessantes	Enquadra o desenho na folha com equilíbrio e escala adequada			
Técnicas e materiais	Raramente aplica com correção e adequação, técnicas de registo	Aplica com correção e adequação várias técnicas de registo			
Processos transformação formal e composição	Não utiliza com autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal Não pesquisa hipóteses de solução para encontrar uma resposta adequada e original	Utiliza com correção e alguma autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal Pesquisa várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original			
Atitude e Responsabilidade	Raramente demonstra atenção visual não constituindo regularmente o D. G. Nunca ou raramente traz para a aula o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos Raramente participa positivamente na aula	Demonstra atenção visual num registo metódico e regular no D. G. Traz para a aula o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos Participa positivamente na aula contribuindo para um ambiente construtivo			
	Raramente cumpre os prazos estabelecidos Raramente respeita as regras e não é assíduo e pontual	Cumpre sempre os prazos estabelecidos Respeita sempre as regras e é assíduo e pontual			

A partir dos descritores de referência, avalia os desempenhos indicados considerando: **Ins** – 0 a 9; **Suf** – 10 a 12; **Suf +** – 13; **b** – 14; **B** – 15 a 17; **MB** – 18 a 20.

Anexo 9 – Critérios Gerais de Avaliação para alunos Surdos da ESAAA

ESCOLA ANTÓNIO ARROIO
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – ALUNOS SURDOS

A avaliação das aprendizagens dos alunos é realizada de acordo com a legislação em vigor e as orientações curriculares constantes nos programas das várias disciplinas.
Os seguintes descritores estabelecem e clarificam os critérios de avaliação e classificação transversais a todas as disciplinas para os alunos surdos:

Domínio	Muito insuficiente (0 – 6)	Insuficiente (7 – 9)	Suficiente (10 – 13)	Bom (14 – 17)	Muito Bom (18 – 20)
Competências Transversais	Tem muita dificuldade em comunicar em LGP ou em português (escrito e oral).	Tem dificuldades de expressão em LGP ou em português (escrito ou oral).	Exprime-se de forma compreensível em LGP e/ou em português (escrito e/ou oral).	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objetiva em LGP e/ou em português (escrito e/ou oral).	Os mesmos do anterior e:
	Tem muitas dificuldades de compreensão da informação independentemente do modo de transmissão (oral, escrito, gestual). Não demonstra interesse pela realização de trabalhos, não os apresentando ou apresentando como seus, partes de textos e imagens que copiou/plagiou de outros autores.	Tem dificuldades de compreensão da informação independentemente do modo de transmissão (oral, escrito, gestual). Não recolhe informação para a realização de trabalhos apesar de reconhecer a necessidade da pesquisa. Apresenta trabalhos que não são inteiramente originais e/ou não refere autores, documentos e páginas Web consultados ou citados.	Compreende a informação transmitida em LGP e/ou em português escrito e/ou falado. Tem algumas dificuldades de recolha e de selecção da informação relevante em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes, necessitando apoio.	Compreende informação transmitida em LGP e/ou em português escrito e/ou falado complexidade (semântica e morfosintáctica). Recolhe e selecciona a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes, recomendados pelo professor.	Recolhe e selecciona a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes, autonomamente.
	Não utiliza as TIC para os seus trabalhos e para comunicar.	Os trabalhos são mal apresentados em suporte digital e outros.	Apresenta os trabalhos de forma adequada, utilizando software de processamento de texto, de imagem e de apresentações e outros suportes.	Apresenta os trabalhos de forma adequada e com aspecto visual equilibrado, utilizando software de processamento de texto, de imagem, de apresentações e outros suportes.	Revela criatividade e respeito pela propriedade intelectual.
	Não revela qualquer interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela pouco interesse e desconhecimento acerca de acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela interesse e conhecimento acerca de alguns acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo (os que lhe são próximos).	Revela conhecimento acerca de acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Interpreta coerentemente acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.

Domínio	Muito insuficiente (0 – 6)	Insuficiente (7 – 9)	Suficiente (10 – 13)	Bom (14 – 17)	Muito Bom (18 – 20)
Competências pessoais e sociais	Não é assíduo. Não é pontual. Não traz para a aula o material necessário.	Chega atrasado às aulas. Falta sem motivo relevante. Frequentemente, não tem o material necessário para a aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	O mesmo do anterior e: Realiza os trabalhos que lhe são solicitados, de forma autónoma.	O mesmo do anterior e: Participa espontaneamente na aula, com intervenções pertinentes.
	Não entrega os trabalhos que lhe são solicitados.	Não entrega alguns trabalhos ou não cumpre os prazos estabelecidos.	Realiza os trabalhos que lhe são solicitados, com apoio do professor. Cumpre os prazos estabelecidos.	Participa espontaneamente na aula, com intervenções pertinentes.	Participa espontaneamente na aula, com intervenções e contributos pertinentes.
	Não participa nas actividades escolares ou perturba os trabalhos.	Participa pouco nas actividades escolares ou participa de forma desadequada.	Participa nas actividades escolares.	Revela alguma autonomia na condução da sua aprendizagem.	Revela completa autonomia na condução da sua aprendizagem.
	Recusa-se a trabalhar em equipa ou impede os outros de trabalhar.	Solicita sistematicamente o auxílio do professor ou dos colegas para realização das suas tarefas, sem se esforçar para as fazer sozinho.	Solicita o auxílio do professor ou dos colegas para realizar as suas tarefas.	Nos grupos em que trabalha, tem um papel activo e auxilia os colegas nas suas dificuldades.	Traz para o grupo ou para a turma informações e propostas que melhoram as aprendizagens de todos.
	Trata colegas e professores de forma incorrecta.	Não interage com os colegas ou não deixa espaço para a participação dos outros no trabalho de grupo.	Trabalha em equipa, em interacção com os colegas, cumpre a sua parte nas tarefas e respeita os outros.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Contribui para a manutenção das instalações e dos equipamentos.
	Contribui para a deterioração das instalações e dos equipamentos. Não respeita as regras de higiene e segurança.	Não respeita o professor, os colegas ou os outros elementos da comunidade escolar.	Utiliza as instalações e equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	

Anexo 10 – Critérios de Avaliação de Desenho

A avaliação na disciplina de DESENHO é realizada de acordo com o programa e com os critérios gerais de avaliação aprovados em conselho pedagógico.

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE 0 a 6	INSUFICIENTE 7 a 9	SUFICIENTE 10 a 13	BOM 14 a 17	MUITO BOM 18 a 20
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Exprime-se e interpreta incorrectamente e não utiliza o vocabulário específico	Exprime-se e interpreta incorrectamente e raramente ou nunca utiliza o vocabulário específico	Exprime-se correctamente interpretando e utilizando algum vocabulário específico	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva, interpretando e utilizando adequadamente o vocabulário específico	Os mesmos do anterior,
	Representa com muitas incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com alguma correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	
	Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais	Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais	Estrutura a forma representando com alguma correcção os seus eixos essenciais	Estrutura a forma representando com correcção os seus eixos essenciais	
	Não caracteriza a forma através do desenho de esboço	Raramente ou nunca caracteriza a forma através do desenho de esboço	Geralmente caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço pouco espontâneo	Caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço espontâneo	Caracteriza com correcção a forma através do desenho de esboço aplicando este procedimento com expressividade, sempre que necessário e com autonomia
	Não revela expressividade no traço e na mancha	Revela pouca expressividade no traço e na mancha	Revela expressividade no traço e na mancha aplicando com alguma diversidade: espessuras, tonalidades e texturas	Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais de registo aplicando com diversidade: espessuras, tonalidades e texturas	Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais diversificando com originalidade: espessuras, tonalidades e texturas
	Não escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Raramente ou nunca escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Por vezes escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Geralmente escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Escolhe, com autonomia temas e pontos de vista visualmente interessantes
	Não enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	Raramente enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	Geralmente enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	Enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	
	Não aplica com correcção e adequação técnicas de registo	Raramente ou nunca aplica com correcção e adequação técnicas de registo	Aplica com alguma correcção e adequação várias técnicas de registo	Aplica com correcção e adequação várias técnicas de registo	
	Não utiliza processos de transformação gráfica e simplificação formal	Não utiliza com autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com alguma correcção processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com correcção e alguma autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com bastante correcção e autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal obtendo resultados com elevado interesse visual
		Não pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Raramente pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Pesquisa várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Pesquisa com autonomia várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original
Não trabalha no D G	Raramente demonstra atenção visual não construindo regularmente o D.G.	Demonstra alguma atenção visual num registo regular no D. G.	Demonstra atenção visual num registo metódico e regular no D G	Demonstra especial atenção visual num registo metódico e regular no DG	
Não planeia e avalia o seu próprio trabalho	Não planeia e avalia o seu próprio trabalho	Procura planejar e avaliar o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos	Planeia e avalia o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos		

**Anexo 11 – Critérios de Avaliação para a Unidade de Trabalho
"Representação Gráfica em Alto Contraste"**



DESENHO A

ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

11º Ano Turma E Sala 400

**Representação Gráfica em Alto Contraste,
com Exploração da Capacidade de Síntese – Critérios de Avaliação**

Gerais - A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro. Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo nível mais elevado de entre os dois tidos em consideração. É classificado com zero pontos qualquer parâmetro que não atinja o nível 1 de desempenho.

Específicos - A resposta ao exercício permite avaliar

- o domínio dos materiais e instrumentos, riscadores e aquosos;
- a capacidade de análise e representação de objetos e o domínio de desenho à vista (proporção, escala, distância, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração, pontos de inflexão, contorno e mancha);
- a capacidade de síntese: transformação – gráfica e invenção;
- o domínio e a aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento, processos de transferência e efeitos de mancha.

- a) **Domínio dos meios atuantes - materiais e instrumentos** 65 pontos
Na resposta a este item, o aluno deve, obrigatoriamente utilizar riscadores pretos e/ou tinta da china preta. Caso esta condição não se verifique, este parâmetro é classificado com zero pontos.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Evidencia muito bom domínio da técnica e facilidade na definição da proposta, adequando corretamente o tipo de representação ao material escolhido. Riscadores – Aplica com segurança diferentes grafismos e espessuras de traço. Aquosos – Aplica com segurança diferentes densidades e intensidades de mancha e/ou espessuras de traço.	65
3	Evidencia um bom domínio do(s) meio(s) atuante(s) na definição da proposta.	50
2	Evidencia um domínio satisfatório do(s) meio(s) atuante(s) na definição da proposta.	35
1	Evidencia dificuldade no domínio do(s) meio(s) atuante(s) na definição da proposta.	20



ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

b) Capacidade de análise e representação de objetos – estudo do contexto e formas.....65 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Expressa claramente a ambiência e a carga simbólica sugerida. Trabalha as formas criadas a partir do estímulo visual apresentado, contextualizandolhas corretamente.	65
3	Trabalha as formas criadas a partir do estímulo visual apresentado, apesar de não as contextualizar corretamente.	50
2	Apesar de contextualizar as formas corretamente, não as trabalha a partir do estímulo visual apresentado.	35
1	Tem alguma dificuldade em contextualizar as formas corretamente e em trabalhar a partir do estímulo visual apresentado.	20

c) Capacidade de síntese – transformação.....65 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Utiliza processos de síntese adequados à transmissão do movimento e do ritmo da cena. Evidencia muita criatividade e invenção na formulação gráfica apresentada.	65
3	Utiliza processos de síntese adequados à transmissão do movimento e do ritmo da cena. Denota bastante criatividade e invenção na formulação gráfica apresentada.	50
2	Utiliza processos de síntese adequados à transmissão do movimento e do ritmo da cena. Denota alguma criatividade e invenção na formulação gráfica apresentada.	35
1	Utiliza processos de síntese adequados à transmissão do movimento e do ritmo da cena. Evidencia pouca criatividade e invenção na formulação gráfica apresentada.	20

d) Valores e atitudes5 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Pesquisa várias hipóteses de solução com o objetivo de encontrar uma resposta adequada e original. Planeia e avalia o seu próprio trabalho em função dos objetivos definidos.	5
1	Raramente pesquisa hipóteses de solução com o objetivo de encontrar uma resposta adequada e original. Procura planejar e avaliar o seu próprio trabalho em função dos objetivos definidos.	-5

COTAÇÃO TOTAL.....200 pontos

**Anexo 12 – Classificações Finais da Unidade de Trabalho “Representação
Gráfica em Alto Contraste”**



ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
ANO LETIVO 2012/2013
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

DESENHO A 2º Período

11º Ano Turma E Sala 400

**Representação Gráfica em Alto Contraste,
com Exploração da Capacidade de Síntese – Classificações do Exercício**

N.º	NOME	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Total/Final
1	Aida Duarte	50	35	50	-5	13
2	Alice Brandão	35	35	50	5	12,5
3	Ana Barata	20	50	65	5	14
4	Ana Belo	50	50	35	5	14
5	Ana Cabral	50	35	50	5	14
6	Ana Freitas	50	50	35	5	14
7	Daniela Santos	20	65	50	5	14
8	Inês Matos					
9	Joana Vieira	50	35	50	5	14
10	Joana Medeiros					
11	João Simpício					
12	Lisandra Patrocínio					
13	Mafalda Mendes	50	35	65	5	15,5
14	Margarida Ferreira	50	50	50	5	15,5
15	Maria Correia	50	35	50	5	14
16	Maria Henriques	65	50	35	5	15,5
17	Maria Gomes	35	35	50	5	12,5
18	Marta Batista	50	20	50	5	12,5
19	Nádia Landeiro	50	50	50	5	15,5
20	Patrícia Quitéria	35	50	50	5	14
21	Rafael Camacho	20	50	50	5	12,5
22	Raquel Dias	65	50	50	5	17
23	Rebeca Correia	35	35	50	-5	11,5
24	Rita Silva					
25	Romina Brás	50	65	50	5	17
26	Sara Pestana	50	50	35	-5	13
27	Sílvia Leite					
28	Soraia Figueiredo					
29	Mariana Santos	35	65	50	5	15,5

Critérios e pontuação:

Critério 1 – Domínio dos materiais e temas	65 pontos
Critério 2 – Adequação ao tema/Criatividade	65 pontos
Critério 3 – Composição	65 pontos
Critério 4 – Valores e atitudes	5 pontos

Total 200 pontos

**Anexo 13 – Inquérito sobre a Unidade de Trabalho “Representação Gráfica
em Alto Contraste”**



DESENHO A 11º Ano Turma E

Idade ___ anos

Inquérito sobre o Exercício de Representação Gráfica em Alto Contraste – Ilustração

A informação deste inquérito tem como objetivos principais verificar o grau de envolvimento e a evolução da prática do desenho. Os resultados obtidos serão analisados e apresentados no relatório de estágio/tese intitulado "O Cérebro e a Percepção do Corpo na Aprendizagem do Desenho".

1. Consideras o tema "Ser Livre":
 Nada importante Importante Muito importante
2. Já tinhas refletido sobre o que é "Ser Livre"?
 Sim Sim, mas pouco Não
3. O exercício contribuiu de alguma forma para refletires sobre o conceito de Liberdade?
 Não contribuiu Contribuiu Contribuiu muito
4. A prática do desenho contribuiu alguma forma à tua reflexão sobre Ser Livre?
 Não contribuiu Contribuiu Contribuiu muito
5. A tua ideia do que é Ser Livre:
 Não se alterou Alterou-se Alterou-se muito
6. O exercício ajudou-te a descobrir algo de novo sobre ti?
 Não Sim
7. O exercício contribuiu para a tua evolução enquanto artista?
 Não contribuiu Contribuiu Contribuiu muito
8. A apresentação eletrónica com desenhos de vários Ilustradores contribuiu para o desenvolvimento do teu trabalho?
 Não contribuiu Contribuiu Contribuiu muito
9. Achaste o exercício:
 Difícil Acessível Fácil
10. Em que fase sentiste maior dificuldade?
 Reflexão sobre o tema Criar um conceito para a Ilustração Materializar em desenho o conceito
Porquê? _____

11. Qual foi a fase que mais gostaste?
 Reflexão sobre o tema Criar um conceito para a Ilustração Materializar em desenho o conceito
Porquê? _____

12. Através do exercício ficaste com um melhor entendimento do que é a Ilustração?
 Não Sim

Obrigado!

**Anexo 14 – Aplicação Prática da Unidade de Trabalho “Representação
Gráfica em Alto Contraste” - Fanzine**

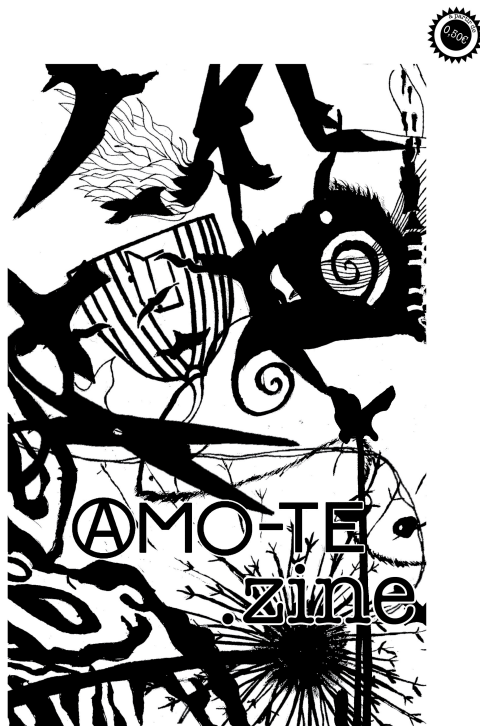


Ilustrações realizadas por:

- Aída Duarte**, Unidade de Simplicidade
Alice Brandão, Livre é conhecer o Mundo
Ana Barata, Procura da Liberdade através da Alienação
Ana Belo, O Penhasco
Ana Cabral, Preso à Liberdade
Ana Freitas, Caminhos
Daniela Santos, Free Mind
Joana Vieira, Viver sem Barreiras
Mafalda Mendes, Metamorfose para a Liberdade
Margarida Ferreira, Elementos de Liberdade
Maria Correia, O Peito do Lobo
Maria Henriques, Mancha Negra de Liberdade
Maria Gomes, A Caminho
Marta Batista, Ser Livre
Nádia Landeiro, O Renascer
Patricia Quitéria, Liberdade
Rafael Camacho, A Ave do Pensamento liberta-se da Caverna
Raquel Dias, Possível
Rebeca Correia, Dúvido
Romina Brás, Apenas por Dentro
Sara Pestana, A Liberdade não é um fim mas uma Consciência
Mariana Santos, A Ideia expressa-se através de cada Um.

11^ªE, Desenho A, 2012/2013
Curso de Produção Artística

Escola Secundária Artística António Arroio



fanzine de Ilustração



amo-te.zine
nº

se este número for selecionado
mostra a amo-te.zine na loja da escola
para ganhares uma t-shirt



amo-te.zine

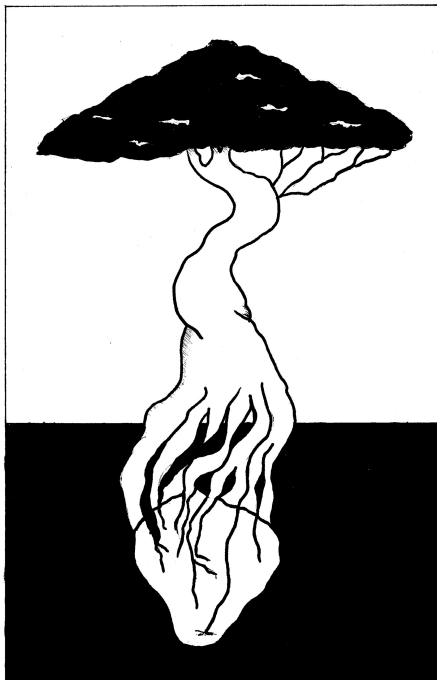
reúne um conjunto de ilustrações realizadas na disciplina de Desenho
por alunos da turma 11ºE do ano letivo 2012/2013.
O desafio consistiu na criação de ilustrações em **alto contraste**
subordinadas ao tema,

Ser Livre.



o resultado das vendas da **amo-te.zine**
reverte a favor da aquisição de material
para a disciplina de Desenho.

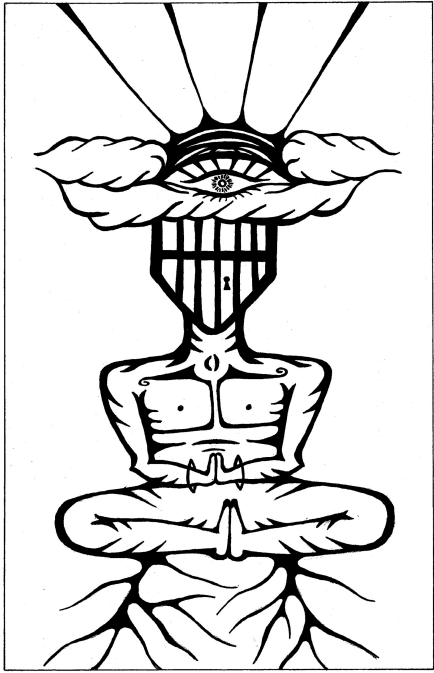
resiliência e sustentabilidade



UNIDADE DE SIMPLICIDADE



A ideia expressa-se através de cada um



A LIBERDADE NÃO É UM FIM MAS UMA CONSCIÊNCIA



LIVRE É CONHECER O MUNDO



Procura da liberdade através da alienação



APENAS POR DENTRO



DÚVIDO



O Penhasco



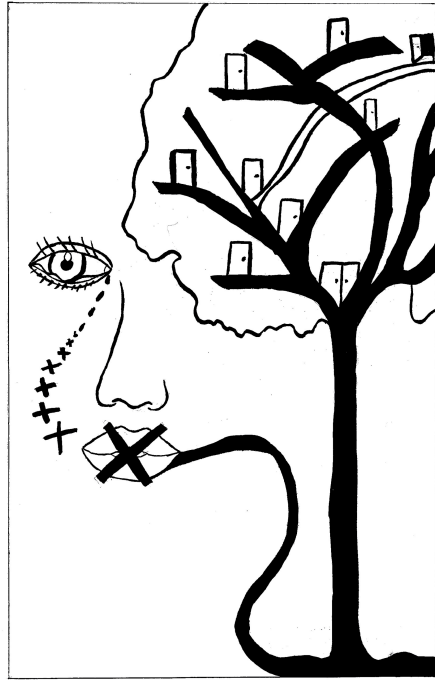
Preso à liberdade



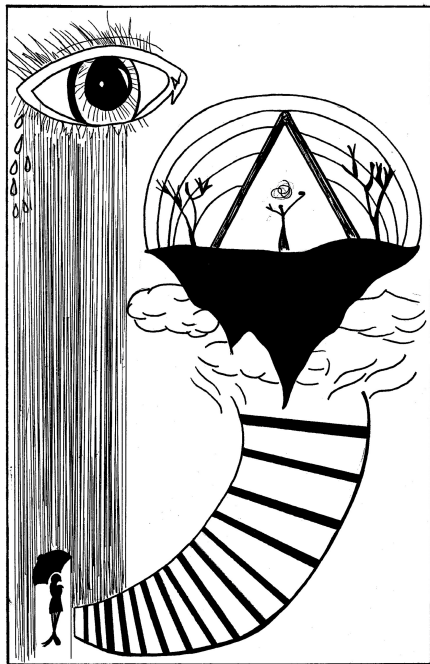
POSSÍVEL



A ave do pensamento liberta-se da Caverna.



CAMINHOS



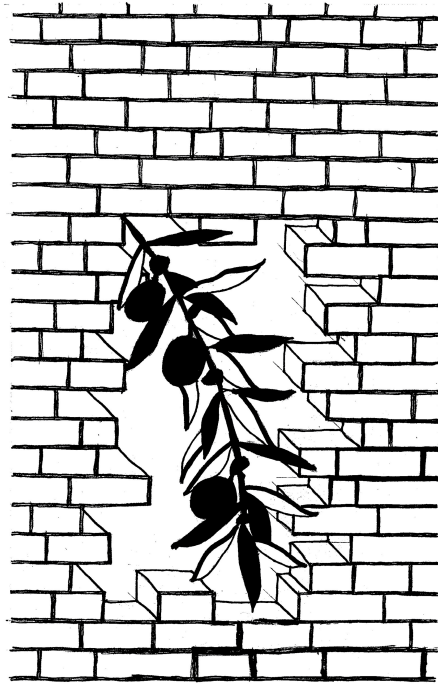
Free Mind



LIBERDADE



O Renascer



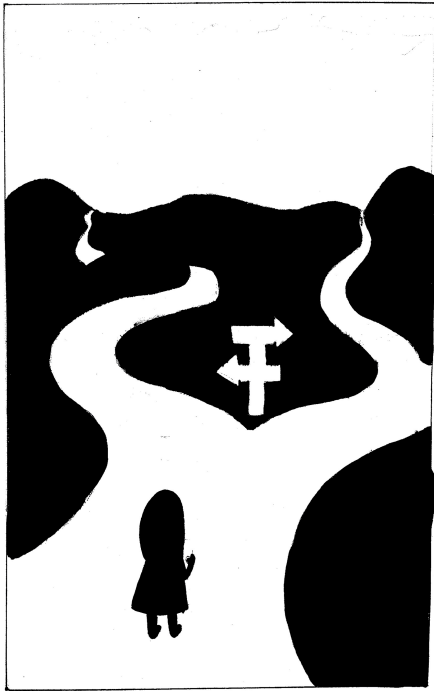
Viver Sem Barreiras



METAMORFOSE PARA LIBERDADE



SER LIVRE



A CAMINHO



ELEMENTOS DE LIBERDADE



O PEITO DO LOBO



Mancha negra de Liberdade

**Anexo 15 – Aplicação Prática da Unidade de Trabalho “Representação
Gráfica em Alto Contraste” – Impressão em Tecido**

