

Universidade de Lisboa



**A construção da identidade num projeto de ilustração: a leitura de si
e do mundo**

Ana Sofia Ré de Oliveira Palmela

Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2016

Universidade de Lisboa



**A construção da identidade num projeto de ilustração: a leitura de si
e do mundo**

Ana Sofia Ré de Oliveira Palmela

Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo e Secundário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor João Paulo Queiroz**

2016

À minha filha, Maria Teresa,
que me acompanhou em todas estas aulas,
mesmo antes de nascer.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Paulo Queiroz, pela compreensão, encorajamento e disponibilidade com que sempre me orientou, quer no âmbito da realização deste relatório, quer no âmbito do meu percurso académico.

À Professora Doutora Margarida Calado, pelas suas sábias palavras de esclarecimento nos meus momentos de dúvida, durante a realização deste mestrado.

À Professora Mestre Francisca Pataco, Professora Cooperante, pelo apoio e autonomia que me concedeu para lecionar nas suas aulas.

À Professora Ana Sousa, pelo espírito de reflexão que incutiu nos e que tanto me auxiliou na busca da minha própria identidade como professora.

A toda a Comunidade Escolar da Escola Secundária de Santo André (Barreiro), pelo sempre caloroso acolhimento e simpatia de todos.

À minha psicopedagoga, Mestre Ana Margarida Cardoso, por ter sido o Outro que me ajudou a superar os meus próprios bloqueios, em diálogos plenos de confrontação, tanto quanto de sorrisos.

A toda a família e amigos que estiveram comigo neste caminho, mesmo nos momentos mais duros.

Ao meu marido, por ser o meu pilar.

À minha filha, por ser a minha inspiração.

A todos expresso o meu mais sentido agradecimento.

Resumo

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário, e tem por objeto a prática supervisionada desenvolvida na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, com alunos do 12º ano do ensino profissional, a quem lecionámos a unidade didática *Ilustração – Módulo 6*.

No domínio do desenho e da ilustração desenvolvemos uma série de exercícios práticos, conducentes ao projeto final, onde se pretendia abordar a construção da identidade dos alunos.

Este estudo foi norteado por três questões de investigação que pretendiam aferir: a validade da utilização da hermenêutica de Gadamer como abordagem didática da ilustração; a possibilidade da Escola poder desempenhar um papel na construção da identidade dos alunos; e de que formas a construção do autoconceito podia promover uma melhoria do envolvimento dos alunos na escola.

A conceptualização didática assentou em três eixos que deveriam manter o equilíbrio das suas forças: o eixo do Ver, do Fazer e do Pensar. Além das estratégias do trabalho cooperativo e colaborativo, recorreremos à autoavaliação e coavaliação como estratégias metacognitivas, para reforçar o autoconceito dos alunos.

No projeto final, e face ao contexto de crise que se vivia à data, os alunos deviam ilustrar o espírito das obras “Os Lusíadas” e “Mensagem”, refletindo o passado dos textos e o horizonte presente dos alunos, fazendo referência aos seus três níveis de identidade: individual, tribal e nacional.

A estrutura dialógica da avaliação entre pares foi responsável por uma melhoria do autoconhecimento, o que se refletiu no desbloqueio da prática e consequentemente da aprendizagem. As estratégias de aprendizagem colaborativa e cooperativa, influenciaram positivamente o envolvimento dos alunos na escola.

Apesar dos poucos resultados da hermenêutica como estratégia didática da ilustração, reconhecemos a sua potencialidade, pelo que deverá ser novamente avaliada em investigações futuras.

Palavras-chave: hermenêutica, didática da ilustração, identidade, autoavaliação, trabalho cooperativo.

Abstract

This report was developed within the Master's degree in Visual Arts Education, aiming the supervised practice developed in the subject of Desenho e Comunicação Visual with 12th grade students of professional education, to whom we taught Illustration.

In that domain, we developed a series of practical exercises conducive to the final project, where students should approach the construction of identity.

This investigation was orientated by three questions that intend to assess: the use of Gadamer's hermeneutics as a didactical approach to illustration; the possibility of school to have a roll in the construction of students' identity; and how the construction of self-concept could increase students' engagement in school.

The didactical concept was based in three axes: Seeing, Making and Thinking. In addition to the strategies of cooperative and collaborative work, we fell back upon self-evaluation and co-evaluation, to reinforce the students' self-concept.

In the final project, and under the crisis context that we were living in, the students should illustrate the spirit of the literary works of "Os Lusíadas" e "Mensagem", reflecting upon the past of the texts and the present horizon, with references of the three levels of students' identity: individual, tribal and national.

The dialogical aspect of peer evaluation was responsible for the improvement of students' self-knowledge, which was reflected in the unblocking of practice, and therefore, learning. The strategies of collaborative and cooperative learning had positive effects in students' engagement in school.

In spite of the weak results of hermeneutics as a didactical approach to illustration, we recognize its potentiality, so it should therefore be reviewed in future investigations.

Keywords: hermeneutics, illustration didactics, identity, self-evaluation, cooperative work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Parte I	
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1 A HERMENÊUTICA DE GADAMER NA ABORDAGEM À ILUSTRAÇÃO	5
1.1.1 HORIZONTE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	6
1.1.2 PRÉ-CONCEITO	7
1.1.3 CÍRCULO HERMENÊUTICO	9
1.1.4 FUSÃO DE HORIZONTES	11
1.1.5 JOGO DE LINGUAGEM	14
1.2 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE VYGOTSKY	16
1.2.1 O TRIÂNGULO PERCEÇÃO-AÇÃO-FALA	18
1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA ESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO	18
1.2.3 A INTERAÇÃO COMO FATOR DE APRENDIZAGEM	20
1.3 O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ERIKSON	23
1.3.1 OS ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	24
1.3.2 A CRISE DA ADOLESCÊNCIA: IDENTIDADE / CONFUSÃO DE PAPÉIS	26
2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR	30
2.1 O CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE DESIGN GRÁFICO	30
2.2. A DISCIPLINA DE DESENHO E COMUNICAÇÃO VISUAL	30
2.3 O MÓDULO 6 – ILUSTRAÇÃO	32
3. CONTEXTO ESCOLAR	35
3.1 A ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ	35
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	37
3.2.1 ASPETOS SOCIODEMOGRÁFICOS	37
3.2.2 ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA (EAE)	42
3.2.3 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	43
Parte II	
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	46
1. PROBLEMÁTICA	46
1.1 O PROBLEMA DA ABORDAGEM DO TEXTO	46
1.2 O PROBLEMA DA IDENTIDADE	46
1.3 O PROBLEMA DO ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA	47
2. CONCEPTUALIZAÇÃO DIDÁTICA	48
2.1. OS TRÊS EIXOS DE INTERVENÇÃO	48
2.1.1 O EIXO DO VER	49
2.1.2 O EIXO DO FAZER	50
2.1.3 O EIXO DO PENSAR	51
3. DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA <i>MÓDULO DE ILUSTRAÇÃO</i>	52
3.1 DESCRIÇÃO SUMÁRIA	52
3.2 ESTRATÉGIAS	53
3.2.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	53
3.2.2 ESTRATÉGIAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	55
3.2.3 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTOCONHECIMENTO	57
4. DESCRIÇÃO DAS AULAS	59
5. AVALIAÇÃO	78

5.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	78
5.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	79
5.3 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	80
5.4 AVALIAÇÃO DAS AULAS	82
6. ANÁLISE DE RESULTADOS	84
6.1 HERMENÊUTICA COMO DIDÁTICA DA ILUSTRAÇÃO	84
6.2 A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE IDENTIDADE DOS ALUNOS: ESTRATÉGIAS E RETORNO	86
6.3 CONSTRUÇÃO DO AUTOCONCEITO COMO ESTRATÉGIA DO EAE	88
6.4 DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS	91
7. REFLEXÃO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	101
ANEXOS	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo hermenêutico de Heidegger. Fonte: própria.	10
Figura 2 – Fusão de horizontes segundo os círculos concêntricos propostos por Gadamer. Fonte: própria.	13
Figura 3 – Esquema que ilustra a interação social em Vygotsky. Fonte: própria.	22
Figura 4 – Logótipo da ESSA. Fonte: ESSA.	35
Figura 5 - Vistas exteriores e do Centro de Recursos Educativos da escola após a intervenção da Parque Escolar. Fonte: Parque Escolar.	36
Figura 6 – Gráfico da distribuição etária dos alunos da turma.	37
Figura 7 – Distribuição dos alunos por sexo.	38
Figura 8 – Gráfico da distribuição dos alunos por país de origem.	39
Figura 9 – Gráfico das habilitações literárias dos pais e mães dos alunos.	39
Figura 10 – Gráfico da distribuição das expetativas dos alunos após a conclusão do curso (ES: ensino superior; MT: mercado de trabalho; FC: formação complementar).	40
Figura 11 – Gráfico das opções dos alunos relativamente às áreas que pretendiam prosseguir após o final do curso.	41
Figura 12 – Adaptação dos materiais riscadores através da etiquetagem com os nomes das cores. Fonte: própria.	44
Figura 13 – Esquema da conceptualização didática das aulas. Fonte: própria.	49
Figura 14 - Disposição conjunta das mesas para suprir a necessidade de partilha de materiais e proporcionar maior interação dos alunos. Fonte: própria.	54
Figura 15 – Exemplo de uma das capas personalizadas para o diário gráfico, dentro da mediana de qualidade dos trabalhos. Fonte: própria.	60
Figuras 16 e 17 – Imagens da visita à exposição “Um chá para Alice”, na Fundação Calouste Gulbenkian. Fonte: própria.	62
Figura 18 – Atividade prática de desenho a partir de uma instalação da exposição “Um chá para Alice”. Fonte: própria.	63
Figura 19 – Desenho cego onde os alunos, sem olhar para a folha de papel registaram os contornos de uma chávena e um pires. Fonte: própria.	64
Figura 20 e 21 – Desenhos de observação do aluno M, onde se explora a mancha e a trama na caracterização do volume. Fonte: própria.	65
Figura 22 – Caricatura realizada pela aluna G. Fonte: própria.	67
Figura 23 e 24 – Livros disponibilizados para complementar a informação na aula sobre as tipologias da ilustração. Fonte: própria.	71
Figura 25 e 26 – Desenvolvimento dos trabalhos práticos, nos quais cada aluno explorou a tipologia de ilustração com que mais se identificava. Fonte: própria.	72
Figura 27 e 28 – Ensaio individual sobre um pormenor, ou elemento, das obras literárias <i>Mensagem</i> e <i>Lusíadas</i> , em reflexão do passado, do presente e dos níveis de identidade dos alunos. Fonte: própria.	74
Figura 29 e 30 – Realização dos estudos em coletivo, com o desenho e pintura em formato de friso. Fonte: própria.	74
Figura 31 – Alunos em processo de conceção da composição, a partir de um ensaio individual realizado por um dos membros do grupo. Fonte: própria.	75
Figura 32, 33, 34 e 35 – Execução da pintura dos painéis coletivos com as ilustrações do projeto final. Fonte: própria.	76
Figura 36 – Ilustração do projeto final do 1º turno. Fonte: própria.	84
Figura 37 – Ilustração do projeto final do 2º turno. Fonte: própria.	85
Figura 38 – Exposição dos painéis coletivos do projeto final de ilustração na XII Feira Pedagógica, Parque da Cidade, Barreiro. Fonte: própria.	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson	25
Quadro 2 - Distribuição da carga horária no curso de Técnico de Design Gráfico	30
Quadro 3 – Organização dos módulos na disciplina de Desenho e Comunicação Visual.	31
Quadro 4 – Expetativas dos alunos após a conclusão do curso por categorias.....	40
Quadro 5 - Quadro de objetivos traçados pelos alunos no primeiro e no último ano do secundário.	41
Quadro 6 – Critérios de avaliação e respetivas cotação definidos para a disciplina de Desenho e Comunicação Visual. Fonte: Documento interno ESSA.	79

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	157
---------------	-----

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1.....	102
APÊNDICE 2.....	105
APÊNDICE 3.....	111
APÊNDICE 4.....	113
APÊNDICE 5.....	142
APÊNDICE 6.....	145
APÊNDICE 7.....	148
APÊNDICE 8.....	151
APÊNDICE 9.....	153

ABREVIATURAS:

DCV – Desenho e Comunicação Visual
EAE – Envolvimento de Alunos na Escola
EB 1 – Escola Básica do 1º ciclo
EB 2/3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclos
ESSA – Escola Secundária de Santo André
JI – Jardim de Infância
NS / NR – Não sabe / Não responde
PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos, que a ilustração é uma área a que os professores do ensino básico e secundário, recorrem com frequência para explicitar conteúdos relacionados com a comunicação. Na maior parte das vezes a ilustração no ensino serve para transpor visualmente a interpretação de um texto, construindo assim pontes de interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa. Os professores de artes visuais também recorrem à ilustração para explicitar determinadas convenções da linguagem gráfica, como é o caso da banda desenhada e da especificidade do vocabulário que lhe é característica.

Em qualquer um dos casos citados, o trabalho que é requerido ao aluno é o de ilustrar o texto escrito, no sentido de o elucidar e, pela visualidade, o tornar claro. Defendemos que a ilustração deve conter uma marca de identidade e de posicionamento histórico do seu autor, pelo que, para além da capacidade de interpretação, deve ser requerida ao aluno uma treinada capacidade de reflexão sobre estes temas, que lhe permitirá concretizar leituras visuais sincréticas e, por isso, ampliáveis em significado.

A experiência aqui relatada releva de um estudo de caso realizado com alunos do 12º ano do ensino profissional, na escola secundária de Santo André (Barreiro). A investigação decorreu entre novembro de 2012 e abril de 2013, no âmbito de prática supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º ciclo e secundário, onde lecionámos o módulo 6 - Ilustração, integrado na disciplina de Desenho e Comunicação Visual. A nossa prática supervisionada foi acompanhada pela professora Mestre Francisca Pataco, que nos possibilitou lecionar nas suas aulas, com o máximo de liberdade e autonomia. As referências deste relatório à figura da professora são, por esse motivo, relativas à autora deste relatório.

A nossa experiência no contexto desta escola já conta quatro anos letivos, sendo que já não é a primeira vez que estes alunos nos têm como professora. Foi-nos assim proporcionado um vasto conhecimento acerca deles, sobretudo ao nível do 10º e 12º anos.

Dada a caracterização heterogénea das turmas desta escola, em termos culturais, e pela experiência que temos reunido neste contexto, a cultura dominante nestas turmas depende mais do seu grau de expressividade, do que do número de alunos que pertencem à mesma cultura. Em virtude disso, era possível ouvir

expressões em crioulo, proferidas pela generalidade dos alunos de uma turma com maioria de raça branca, apenas pela forte influência de alguns elementos de raça negra e cultura familiar africana.

Interessava-nos, pois, explorar este encontro de culturas em sala de aula e confrontar uns e outros com as respetivas culturas de origem, numa perspetiva de tolerância e aprendizagem relativamente ao Outro, mas também de saudável enriquecimento.

Este relatório pretende documentar a prática supervisionada e a intervenção que nos propusemos a fazer com estes alunos, como forma de repensar, construir e assumir uma identidade a todos os níveis, bem como tomar consciência de todas as influências culturais e do contributo que podem dar para a criação de perspetivas diferentes sobre si e o mundo.

Como abordar então a ilustração de modo a requisitar uma capacidade reflexiva por parte dos alunos, que transcendesse o domínio dos conteúdos e da técnica e se constituísse como um marco significativo da sua aprendizagem?

Partimos da visita à exposição “Um chá para Alice”, onde estiveram expostos diversos ilustradores com trabalhos sobre a mesma obra literária, da autoria de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*. Interessava-nos, particularmente, o facto de que a primeira versão desta obra fosse um manuscrito redigido e ilustrado pelo próprio autor, em 1864, denominado então de *Alice’s Adventures under Ground*. Falamos, portanto de um autor que assina o texto e propõe desde logo, de forma inseparável e aconchegada nos seus parágrafos, uma leitura visual das suas palavras. A exposição foi o mote para enraizar a ideia de que na ilustração não há versões mais verdadeiras, nem mesmo as propostas pelo próprio autor do texto. As versões visuais que os alunos puderam apreciar eram fruto de identidades e contextos diferentes, pelo queurgia a consciência das influências do nosso horizonte histórico.

As atividades propostas aos alunos culminaram num projeto final de ilustração coletiva das obras *Lusíadas*, de Luís de Camões, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa, onde foi pedido aos alunos para ilustrarem o espírito das obras, tendo com conta o contexto passado dos textos, e o contexto de crise, que se vivia à data. Em paralelo com a diferenciação das linguagens dos ilustradores de *Alice nos País das Maravilhas*, propusemos aos alunos incorporar indícios dos seus três níveis de identidade - individual, tribal e nacional - de forma a afirmar e a tomar consciência das suas diferenças identitárias.

Damos início ao relatório com o enquadramento teórico que se ramifica em três domínios: um epistemológico, que suporta uma abordagem ao texto baseada na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002), como base da nossa didática da ilustração; outro, de desenvolvimento e aprendizagem, onde se recorre às ideias de Lev S. Vygotsky (1896 – 1934), para fundamentar as dinâmicas dialógicas de interação com o Outro; e por fim, o domínio do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, que atenta na identidade como um tema incontornável da faixa etária do nosso grupo-turma.

De seguida é apresentado o enquadramento curricular da nossa unidade didática, com referências ao curso, à disciplina de Desenho e Comunicação Visual, e ao módulo específico que nos propusemos lecionar.

A análise do contexto escolar engloba a caracterização da escola e a da turma, onde se focam aspetos relativos ao envolvimento dos alunos na escola (EAE) e aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Assim se encerra a primeira parte do relatório que procura contextualizar a prática a diversos níveis.

A segunda parte inicia-se com a enunciação da problemática a que procurámos dar resposta e que definimos como o problema da abordagem do texto, o problema da identidade e o problema do envolvimento dos alunos na escola.

Com base nas questões de investigação aí formuladas, parte-se para os assuntos diretamente relacionados com a prática. A conceptualização didática foi estruturada em três eixos (eixo do Ver, do Fazer e do Pensar), que articularam estratégias do processo de ensino-aprendizagem, com estratégias pedagógicas e estratégias de construção da identidade e do autoconhecimento. É neste seguimento que surgem as descrições das aulas, com referências visuais à prática supervisionada, que são complementadas em CD.

A temática da avaliação é retratada segundo os critérios e instrumentos utilizados, fazendo referências à avaliação dos alunos e das aulas.

A análise de resultados é efetuada segundo as questões orientadoras da problemática, apresentando-se de seguida as formas de divulgação que compreenderam as vertentes educativa e científica.

Finaliza-se o relatório com a necessária reflexão sobre a prática e as considerações finais, onde se recapitulam os sucessos e as fragilidades da nossa intervenção.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Enquadramento teórico

A partir do estudo da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1997)¹, colocámos a hipótese da aplicação didática dos conceitos fundamentais desta teoria, tanto no plano da interpretação visual das obras literárias, como nas dinâmicas pedagógicas de sala de aula. Interessava-nos particularmente abordar a questão do *pré-conceito*, como ponto de partida para o conhecimento disciplinar, mas também o conhecimento de si. Conceitos como *horizonte* seriam trabalhados pelos alunos na reflexão sobre os seus diversos níveis de identidade, e os jogos de linguagem verbal e plástica (neste último caso, numa assumida apropriação abusiva do conceito original) seriam o meio pelo qual os alunos iriam testar os seus pré-conceitos e adequá-los, ou reformulá-los se necessário, para construírem os seus conhecimentos, em parceria com os colegas.

Naturalmente, socorremo-nos de outras teorias para suportar o nosso estudo, nomeadamente, teorias de aprendizagem e de desenvolvimento. A teoria do desenvolvimento sociocultural de Lev Vygotsky (1988)² refere a importância de uma interação com um outro mais experiente, de modo a criar oportunidades para os alunos se desenvolverem. Este outro experiente era uma figura que, na sala de aula, não se resumia à professora, mas emergia da interação entre alunos com melhores performances e outros com mais dificuldades.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1976a)³, por seu lado, ao estabelecer estádios de desenvolvimento baseados em crises características de cada período etário, relega para a adolescência a crise da identidade, tema que nos interessava particularmente desenvolver. A própria noção de evolução a partir da crise, no sentido de falha, fazendo dela não só o ponto de partida mas a condição fundamental para o desenvolvimento, encontra paralelo com a hermenêutica de

¹ Publicação original de 1960, com o título *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, podemos encontrá-lo traduzido em português do Brasil, sob o título *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, da Editora Vozes. Contudo, a tradução utilizada neste trabalho foi a versão espanhola, por nos ser a mais acessível.

² Obra escrita originalmente entre 1924-1934 que, por motivos de censura soviética, só veio a ser publicada no Ocidente em 1962.

³ Publicação original datada de 1968.

Gadamer que valoriza o pré-conceito, em todas as percepções errôneas que ele pode assumir, como condição prévia para o conhecimento da verdade.

1.1 A hermenêutica de Gadamer na abordagem à ilustração

Em termos etimológicos a hermenêutica deriva do nome Hermes, deus grego da comunicação, do conhecimento e segredo, considerado também o mensageiro dos deuses. A hermenêutica pode-se definir como a teoria ou filosofia da interpretação do sentido, embora importe distinguir ambas. A teoria hermenêutica debruça-se sobre a problemática de uma teoria geral da interpretação, como metodologia das ciências humanas, e a filosofia hermenêutica procura bases teóricas para a investigação científica do sentido, rejeitando as pretensões de objetividade e valorizando a importância do contexto histórico. O problema da hermenêutica consiste em saber como se concretiza o processo de atribuição de sentido, e em como validá-lo tendo em conta que ele se constrói na subjetividade do próprio intérprete. Quando Bleicher (2002, p. 16) refere que “na obra de Gadamer, o problema da hermenêutica sofre uma viragem linguístico-filosófica: tal como o ‘problema hermenêutico’, ela está voltada para a obtenção de um acordo com mais alguém do nosso ‘mundo partilhado’”, enfatiza o papel do diálogo e do compromisso que nele se estabelece, remetendo para segundo plano o sujeito, que nem se assume como um figurante, nem como figura central deste processo.

Na sua obra *Verdade e Método*, Gadamer vem desconstruir esta noção de verdade imutável e de que o método científico seria o único meio para lhe aceder. Tomando como exemplo a experiência estética, o filósofo afirma que podemos aceder a algum tipo de verdade, sem que seja necessário despir-nos da nossa individualidade e da nossa parcialidade na interpretação. Gadamer refere ainda que

(...) depois de tudo a mesma experiência de arte reconhece que não pode entregar, num conhecimento concludente, a verdade completa do que experimenta. Não há aqui nenhum processo inexorável, nenhum esgotamento definitivo do que a obra de arte contém. A experiência da arte sabe-o bem por si mesma⁴ (1997, p. 142).

⁴ Tradução nossa do texto original consultado: “Después de todo la misma experiencia del arte reconoce que no puede aportar, en un conocimiento concluyente, la verdad completa de lo que experimenta. No hay aquí ningún progreso inexorable, ningún agotamiento definitivo de lo que contiene la obra de arte. La experiencia del arte lo sabe bien por sí misma.”

A experiência estética, ao contrário da ciência, tem a percepção dos seus próprios limites, mas devido ao seu carácter subjetivo, permite ao sujeito compreender a obra de arte e, em simultâneo, autocompreender-se. Por essa razão, a experiência estética revela-nos tanto do objeto, como de nós próprios.

Por outro lado, a obra de arte oferece-nos infinitas possibilidades de aproximação, revelando sempre um ângulo diferente. À semelhança da experiência estética, a ciência deve capacitar-se das suas limitações e entender que a singularidade, a rigidez e a perenidade de respostas, tal como na arte, prejudica a nossa aproximação à Verdade.

É nesta abordagem que pretendemos focar o nosso trabalho: não na busca, mas na aproximação, no encontro com um objeto de estudo que se encontra deslocado de nós no tempo. A nossa experiência didática, na qual se propõe a aplicação da consciência histórica e da uma aproximação em diálogo com objetos de estudo passados pretende atingir uma consciencialização do horizonte presente no qual estamos imersos, o que permitirá aos alunos uma maior consciencialização si e do mundo.

1.1.1 Horizonte e consciência histórica

A noção dinâmica de Verdade está diretamente relacionada com a influência daquilo que Gadamer designa por horizonte, “que é o campo de visão que abarca e encerra tudo o que é visível desde um determinado ponto”⁵ (1997, p. 372). Nestes termos, o horizonte é um fator determinante da nossa compreensão, pela amplitude proporcionada pelo raio de “visão” que podemos ter a partir desse ponto. Embora com referência a termos geográficos, Gadamer pretende descrever uma localização temporal, um posicionamento onde se confluem uma série de valores, estruturas culturais e modos de entendimento. Este posicionamento histórico-cultural, considerado pelos iluministas como uma influência nefasta para o conhecimento da Verdade, por ser entendido como um agente contaminador da tão ambicionada objetividade, é visto por Gadamer não só como uma condicionante inevitável da perspectiva do sujeito mas, mais do que isso, necessária. O conceito de horizonte é um condicionamento da realidade a que não podemos fugir e, segundo o autor,

⁵ Tradução nossa do texto original consultado: “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto.” O nosso horizonte determina, por isso, o nosso raio de visão e a amplitude da nossa compreensão.

não é a história que nos pertence, somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos a nós próprios na reflexão, já nos estamos a compreender de uma maneira autoevidente na família, na sociedade e no estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformador. A autorreflexão do indivíduo não é mais que uma faísca na corrente fechada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que os seus juízos, a realidade histórica do seu ser.* (1997, p. 344)⁶

À contextualização histórico-cultural do sujeito, ao seu enraizamento numa tradição, a todas as concepções socioculturais que pré-formam o nosso pensamento, o filósofo atribuiu a designação de horizonte. Este conceito remete para a noção de *Ser-aí* e *Ser-no-mundo*, já desenvolvida por Heidegger (1998)⁷, que nos apresenta o homem como um ser enraizado no mundo e incapaz de suspender essa condição. O horizonte, por ser uma condicionante histórica e cultural, vai fazer depender dele todo o conhecimento do sujeito, resultando em compreensões diversas situadas no tempo. Longe de se anularem umas às outras, como teorias científicas que se colocam em causa sucessivamente, estas interpretações constituem-se como os modos de aproximação possíveis a um objeto (texto ou obra de arte) a partir de um dado horizonte. Renaud assinala, neste sentido,

a possibilidade para um texto do passado ser interpretado cada vez de modo diferente, segundo a precompreensão do leitor. O sentido do texto aparece então submetido à pluralidade de apropriações singulares. Esta relação com a pluralidade de interpretações mostra que não existe no texto uma verdade transparente e universal (...) (2003, p. 93).

Em lugar de uma busca pela verdade essencial reconhecem-se antes as limitações, das quais não nos podemos desprender, para lhe aceder, sendo elas mesmas as responsáveis pela renovação de sentido nas diferentes releituras que se processam no tempo.

1.1.2 Pré-conceito

A designação de preconceito carrega por si só uma carga negativa, associada à tradição iluminista, onde as crenças pertenciam ao domínio das trevas, e a Razão se constituía como o único caminho para nos fazer chegar à luz do conhecimento verdadeiro. Por essa razão, decidimos adotar neste estudo a designação de *pré-*

⁶ Tradução nossa do texto original consultado: “En la realidad nos es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjectividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser.*”

⁷ Publicação original intitulada *Sein und Zeit*, datada de 1927.

conceito, uma vez que mantém a referência às pré-concepções do sujeito sem que daí advenha qualquer juízo de valor sobre elas.

O pré-conceito não é mais do que a estrutura de todas as concepções construídas no sujeito em virtude do seu próprio horizonte, por via da educação, das redes sociais de contato, dos costumes associados à comunidade a que pertence, e que, segundo Maria Luísa Portocarrero Silva, “balizam originariamente o seu agir” (2003, p. 26), por serem “traços de uma razão com memória, que assinalam a diferença das culturas e horizontes de compreensão” (2003, p. 26).

A posição de Gadamer em relação ao pré-conceito diverge claramente da dos iluministas, que o consideravam como um elemento contaminador da Verdade. Ao invés de o expurgar, Gadamer vai considerar o pré-conceito como matéria-prima – a condição essencial para a compreensão. Bleicher ajuda-nos a entender que, mais do que um impedimento, o pré-conceito é uma necessidade e um

(...) ponto de partida positivo que o autor [Gadamer] retirou da exposição de Heidegger sobre a chamada pré-estrutura da compreensão e que utiliza para fazer ascender a historicidade da compreensão (i.e. o condicionalismo histórico do processo de interpretação) a princípio da hermenêutica - o que leva ao paradoxo de ter de considerar os preconceitos como «condições da compreensão» (2002, p. 110).

A noção de pré-conceito revela novamente a influência de Heidegger, pois encontra muitas semelhanças com o conceito de “estrutura antecipatória” deste filósofo. Toda a interpretação que tem de se deparar com a compreensão tem já de ter compreendido o que se trata de interpretar, sendo que o sentido só se constrói na expectativa de sentido.

Embora Gadamer enfatize a importância dos pré-conceitos, ele defende que não devem ser aceites passivamente pelo sujeito, até porque reconhece que há preconceitos verdadeiros e falsos. Reimão refere isso mesmo quando nos distingue “os ‘pré-conceitos’ que são verdadeiros quando conduzem à compreensão e falsos quando conduzem ao mal-entendido” (Reimão, 2003, p. 10). Cabe ao sujeito, através da hermenêutica, distinguir os preconceitos que podem ser validados ou, pelo contrário, reformulados no processo de compreensão.

Para recuperar a ponte que Gadamer faz com a experiência estética, para expor as diversas formas que a Verdade pode tomar, nós decidimos utilizar uma metáfora, também ela de carácter artístico. Ao longo de séculos, a atitude epistemológica que se exigia do sujeito obrigava-o a apagar a sua subjetividade

histórica e cultural, como se ele fosse apenas uma folha de papel branco, sem quaisquer desenhos prévios, expectativas ou pré-conceitos de qualquer espécie. Neste sentido, o que Gadamer sugere é que essa subjetividade, esse enformar do pensamento por estruturas que são externas ao sujeito (família, cultura, etc.) não só não pode ser simplesmente apagado como deve ser valorizado no processo de conhecimento de um objeto. As pré-concepções e as expectativas prévias, são preciosas ferramentas, pois é por contraposição com o nosso objeto de estudo que as vamos refazendo e ajustando. Tal como o desenhador refaz as linhas no seu desenho, para as aproximar da realidade que tem perante os seus olhos. Cada traçado da folha, por mais distorcido que seja, é importante para redefinir todo o desenho no sentido da aproximação naturalista. A compreensão gadameriana, em paralelo com a representação à vista, desenvolve-se a partir do primeiro traço, esteja ele correto ou não, e muitas vezes não está, dadas as percepções erróneas que o nosso cérebro nos pode induzir, seja por via da ilusão ou de uma suposição mais racional do que ótica. No desenho, como na compreensão, o trabalho é de refazer permanentemente aquilo que já foi construído, numa confrontação permanente entre o que é a nossa construção (a compreensão ou o desenho), e o objeto que pretendemos conhecer e com o qual estamos em permanente diálogo. Maria Luísa Portocarrero da Silva relembra-nos a importância deste entendimento dialógico na lapidação dos nossos pré-conceitos:

(...) os preconceitos próprios da nossa finitude lembram-nos, de modo muito claro, que não somos uma consciência descarnada que tudo pudesse reduzir a si, eliminando diferenças e fronteiras, mas um ser em formação, já sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação. Por outras palavras, que somos um ser que ou significa com os outros ou está condenado à ilusão e à alienação (2003, p. 25).

1.1.3 Círculo hermenêutico

O círculo hermenêutico é o mecanismo que representa a dinâmica da compreensão em Gadamer, onde “o todo deve entender-se a partir do individual e o individual a partir do todo”⁸ (1994, p. 63).

O enfoque da hermenêutica romântica de Schleiermacher e Dilthey recai sobre a análise de sentido da obra na relação com o seu autor, “enquanto objetivação de vivências e de manifestções [sic] vitais” (Morão, 2003, p. 60). O sentido da obra

⁸ Tradução nossa do texto original consultado: "... el todo debe entenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo."

(artística ou literária) está patente nas partes e, conseqüentemente, no todo, sendo um reflexo da interioridade do seu autor. Todos os fatores que concorrem para aquela obra comungam e reafirmam o mesmo sentido, a que nós devemos aceder se detetarmos as afinidades entre o todo e as partes. Numa atitude idealista, seríamos capazes de nos imbuir nas intenções originais do autor, como se a distância temporal em nada pudesse interferir nessa compreensão (Morão, 2003, p. 61; Silva, 2010, p. 8).

Por sua vez, o círculo hermenêutico de Heidegger, a que Gadamer também recorre, deve distinguir-se do círculo da Hermenêutica, devido à sua dimensão ontológico-existencial (Fig. 1).

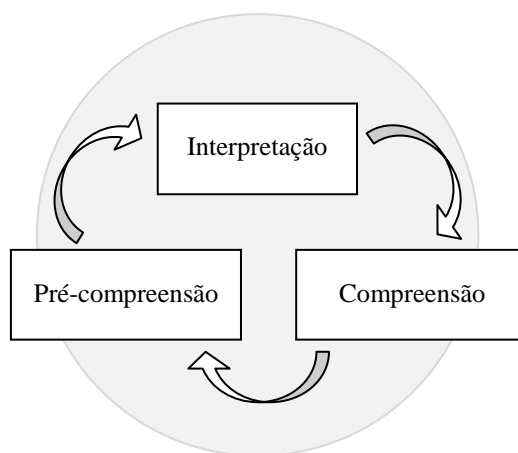


Figura 1 – Círculo hermenêutico de Heidegger. Fonte: própria.

A compreensão em Heidegger é ontológica, pois redefine o próprio sujeito. A partir da pré-compreensão, o sujeito constrói interpretações e dá sentidos que lhe permitem compreender o objeto em questão mas, de igual modo, gera reformulações no entendimento de si. É na compreensão que o sujeito adquire o que Gadamer designa por *consciência histórica efetiva*, que não é mais do que a consciência do seu posicionamento e dos seus próprios pré-conceitos, algo que só nos podemos consciencializar quando vemos as nossas concepções prévias confrontadas.

É de referir que o círculo hermenêutico de Heidegger não é, contudo, um ciclo vicioso, pois reajustamos as nossas visões, perante novos sentidos, e reestruturamos os nossos pré-conceitos para formular novas interpretações, e é por essa razão que o esquema da figura 1 deve ser entendido com um segmento de uma espiral e não de um círculo.

Segundo Gadamer “a forma de realização da compreensão é a interpretação”⁹ (1997, p. 467), por via da qual o sujeito convoca os seus pré-conceitos, valores e visões do mundo criadas pela tradição, para construir um sentido a partir dessas raízes. A interpretação negociada de forma intersubjetiva é o caminho para chegar à compreensão do outro, que inevitavelmente se repercutirá na compreensão de si no mundo.

1.1.4 Fusão de horizontes

Ao entendermos o horizonte como limitação histórica e cultural, que afeta de igual modo tanto o sujeito como o objeto sobre o qual se debruça, como poderemos assim aspirar à interpretação desse objeto, dada a distância que temos dele? A distância aqui não deve ser entendida como a quantidade de tempo passado, mas a distância entre as conformações culturais e históricas que constituem tanto o objeto como o sujeito. A tradição não pode ser controlada pelo sujeito, por vezes nem apercebida, mas é ela a responsável pela formulação de pré-conceitos que marcam o horizonte do presente desse mesmo sujeito (Silva, 2010, p. 16).

Uma vez que nos é impossível apagar a subjetividade histórica e cultural que é imposta pelo nosso horizonte, no encontro com o horizonte do outro, seja ele uma obra artística ou um texto, Gadamer propõe que a ponte entre presente e passado se processe por via da extensão sucessiva desta limitação histórica. Como ele refere,

(...) o conceito de horizonte torna-se aqui interessante porque expressa essa panorâmica mais ampla que aquele que compreende deve alcançar. Ganhar um horizonte quer dizer aprender sempre a ver mais além do que o que está perto e é muito próximo, não ignorá-lo, mas precisamente vê-lo melhor integrando-o num todo maior e em padrões mais corretos¹⁰ (1997, p. 375).

A compreensão de um objeto passado é despoletada pela capacidade desse texto ou obra de arte nos suscitar perguntas, pois só esse questionamento por parte do sujeito o levará a colocar em jogo e até assumir as fragilidades dos seus pré-conceitos.

Nesse sentido, a compreensão requer do sujeito uma atitude de abertura para pôr em causa os seus pré-conceitos mais do que a preocupação em consolidar

⁹ Tradução nossa do texto original consultado: “La forma de realización de la comprensión es la interpretación.”

¹⁰ Tradução nossa do texto original consultado: “El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos.”

certezas, sendo que "a verdadeira capacidade de conhecimento hermenêutico é a nossa capacidade de ver o que é duvidoso" (Bleicher, 2002, p. 192). É preciso estar disponível para ver as nossas verdades se transformarem em dúvida e incerteza, mas só assim nos poderemos desprender destas. Como Bleicher reforça, "a natureza da experiência hermenêutica não reside no facto de algo ser exterior e pretender admissão. Pelo contrário, somos dominados por algo e precisamente através dele despertamos para o novo, o diferente, o verdadeiro" (2002, p. 188). Esta atitude de abertura de espírito ao inesperado, ao estranho e improvável, que pode inclusivamente pôr em causa as fundações do nosso conhecimento, permite também deixar em aberto todas as nossas interpretações para abrir espaço sempre a novas possibilidades.

Debrucemo-nos, pois, sobre o processo da compreensão hermenêutica para entendermos de que forma o sujeito parte dos seus pré-conceitos para chegar a uma interpretação. O sujeito começa por projetar as suas pré-concepções, pelo que ele já tem de ter compreendido a estrutura daquilo a que se propõe compreender, para confrontar o seu próprio projeto com os dados que o objeto lhe fornece. O reajustamento desses pré-conceitos faz-se num diálogo dinâmico, que vive da interação entre sujeito (presente) e objeto (passado). Gadamer salienta que "a compreensão do texto consiste na elaboração de tal projeto, sempre sujeito a revisão como resultado de um aprofundamento de sentido"¹¹ (1994, p. 65).

A projeção, reajustamento e reprojeção consecutivos das ideias pré-concebidas obrigam a, permanentemente, pôr em jogo os dados adquiridos e confrontados. A noção de pôr em jogo pode ter como consequência a perda das nossas certezas, mas é precisamente na dúvida que reside a oportunidade para aceder a algum tipo de verdade. O sujeito deve, por isso, demonstrar total desprendimento, tanto em relação às suas verdades pré-concebidas, como às novas verdades construídas em diálogo com o outro (que entendemos aqui no sentido de objeto, texto ou obra de arte).

Esta relação dialógica permite-nos deste modo *negociar*¹² com o outro as fronteiras do nosso horizonte, de modo a estendê-las, do mesmo modo que o outro também negocia connosco as suas fronteiras. A compreensão revela-nos o seu

¹¹ Tradução nossa do texto original consultado: "La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido."

¹² Embora Gadamer utilize a noção de jogo, empregamos o termo *negociar* para acentuar a ideia de troca de propostas até chegar a um compromisso.

caráter dinâmico, pois é muito mais do que um encontro entre sujeito e objeto, a meio caminho, num ponto inevitável. Trata-se, sim, de sucessivas aproximações, projetadas, reprojctadas e negociadas, que indiciam que “o movimento da compreensão decorre assim do todo para a parte e de novo ao todo. A tarefa é ampliar em círculos concêntricos a unidade de sentido compreendido”¹³ (1994, p. 63).

A expressão de *círculos concêntricos* remete-nos para aquilo que designamos como *raio de visão* do horizonte. Se o sentido se desenvolve em círculos concêntricos, então o raio aumenta abarcando novas visões e estabelecendo novas fronteiras de horizonte. Gadamer defende que a compreensão se dá na fusão de horizontes, o que requer um negociação de fronteiras, tomando o pré-conceito como matéria-prima e fazendo do jogo de linguagem a sua tecnologia (Fig. 2).

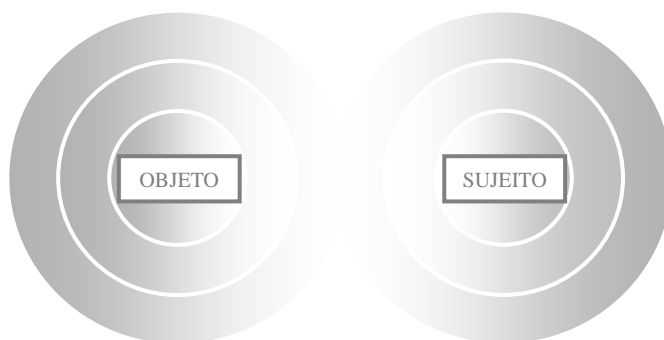


Figura 2 – Fusão de horizontes segundo os círculos concêntricos propostos por Gadamer. Fonte: própria.

Este encontro de limites negociados, quase em comunhão, ao contrário do que possa parecer, não pretende fundir sujeito e objeto num só, nem absorver o horizonte de cada um. Nem o passado se impõe ao presente, nem o presente se impõe ao passado. Por essa razão, Maria Luísa Portocarrero Silva afirma que a “verdade hermenêutica não é subjectiva mas intersubjectiva” (2010, p. 18), uma vez que “no consenso ou ‘fusão’ alcançado, ou ainda sempre por alcançar, exprime-se então toda uma nova maneira de compreender, que não representa, já e apenas a verdade de um ou a de outro mas, pelo contrário, uma síntese aberta a novas glosas e comentários” (2010, p. 18).

¹³ Tradução nossa do texto original consultado: “El movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido.”

A grande implicação da fusão de horizontes é que a Verdade é construída historicamente, e como tal, passível de ser alterada e reajustada, em vez de se firmar como uma certeza sólida e imutável. Como Maria Luísa Portocarrero Silva nos relembra “o leitor pode e deve reconhecer que gerações futuras compreenderão de um modo novo o que ele leu neste texto” (2010, p. 18).

1.1.5 Jogo de linguagem

Antes de mais, importa aqui distinguir que no binómio *jogo de linguagem* entram dois conceitos cujos aspetos fundamentais devem ser explicitados, de modo a compreender plenamente a abrangência desta expressão.

O jogo é um acto que implica uma comunidade de jogadores, é uma actividade humana essencial que não visa o domínio de fenómenos nem uma relação pragmática com o mundo; pressupõe ainda uma concepção hermenêutica e não caótica de experiência: ele é sempre novidade, uma nova experiência, apesar de ser o mesmo jogo. (Silva, 2010, p. 30).

Maria Luísa Portocarrero Silva realça aqui algumas características na noção de jogo de Gadamer que nos ajudam a compreender a sua aplicação na experiência hermenêutica. Em primeiro lugar, há que considerar o aspeto relacional, onde interagem outros parceiros, o que faz do jogo uma experiência sempre nova e uma descoberta, ainda que mantendo as mesmas regras, e até os mesmos jogadores. Podemos até estabelecer um paralelo com um jogo de ténis, onde as regras previamente estabelecidas, não impedem a diversidade de serviços, respostas e reações por parte dos jogadores. O jogo não se vive pela experiência do jogo, que não pode nunca ser repetida, mas pela experiência de ser jogado. Ainda que “a condição de qualquer jogo é que os pontos de vista singulares se submetam às regras do jogo” (Silva, 2010, p. 30), é inegável que a *performance* dos jogadores é determinante para a experiência do jogo.

Esta *performance* é a resposta do sujeito e do outro a um processo que “exige participação; é movimento, exibição, espectáculo, isto é, um acontecer de sentido” (Silva, 2010, p. 30). O mundo lúdico em que o jogo acontece é o que proporciona o espírito de abertura do sujeito, capaz de promover nele *performances* tão desconstrangidas quanto imaginativas, alcançando assim sempre mais além do seu horizonte (Silva, 2010, p. 31).

A linguagem é meio pelo qual se estabelece o jogo entre sujeito e objeto e que Gadamer considera ser “o meio universal no qual se realiza a própria compreensão”¹⁴ (1997, p. 467).

O sujeito não protagoniza jogos linguísticos, porque ele próprio é manipulado pela linguagem. A compreensão está em aceder ao outro através do meio linguístico e, como tal, mais do que chegar a certas respostas, ou respostas certas, interessa colocar as questões certas.

Ora isto implica uma relação dialógica, na mais plena herança platônica, num “esforço de repetidamente mergulhar com o outro no vórtice do sentido, sempre *in statu nascendi*, nunca fixo e congelado” (Morão, 2003, p. 61). O jogo de linguagem a que assistimos neste diálogo não procura confrontar subjetividades do sujeito e do outro, mas chegar à “mediação do acordo intersubjectivo, sempre difícil, raramente alcançado” (p. 63), e ainda que o seja, sempre efêmero e passível de ser renovado por outras leituras.

A dimensão relacional e dialógica da hermenêutica de Gadamer está bem patente na importância que a linguagem assume, pois apesar de se constituir, a par do horizonte histórico, como mais uma limitação, ela é na verdade a chave para a comunhão entre sujeito e objeto, o segredo para se ultrapassar a si própria e à prisão que ela encerra (Morão, 2003, p. 67). Podemos dizer que novos sentidos levam a novas utilizações da linguagem, com uma nova compreensão desta, do outro e de si, pois:

Se a linguagem engendra mundificações horizontais, então compreender é compreender-se no mundo, não como objecto ou simples enquadramento físico, mas como perspectiva e recinto (...). E compreender-se no mundo é compreender-se com os outros (...) (Morão, 2003, p. 68).

A reatualização permanente que fazemos em diálogo com o objeto acontece também em relação à esfera do próprio sujeito, na sua forma de ver o mundo. Os seus pré-conceitos ou são validados ou postos de parte, e isto leva a um modo diferente de ele se ver no mundo. Estas atualizações e reatualizações nunca se assumem como versões definitivas, nem o pretendem ser, pois derivam de aproximações condicionadas pelo horizonte do sujeito. À medida que esse horizonte se altera e atualiza, novas leituras podem ser desencadeadas pelo sujeito na sua relação dialógica com o objeto. A leitura do objeto como projeto inacabado, em permanente

¹⁴ Tradução nossa do texto original consultado: “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma.”

construção, deriva do sujeito não ser: nem uma tela em branco, que assume uma leitura despidendo-se da sua subjetividade e pré-conceitos; nem um produto acabado e definitivo, ao qual está vedada a possibilidade de se atualizar por relação às novas *mundificações horizontais*, que Morão acima refere, e que cada experiência de compreensão origina. Gadamer sublinha este aspeto imperfetível, mas passível de ser aperfeiçoado quando afirma que “são na verdade *juegos lingüísticos* os que nos permitem aceder à compreensão do mundo na qualidade de aprendizes – quando deixaríamos de o ser?”¹⁵ (1994, p. 584).

É na pertinência desta referência à aprendizagem que estabelecemos a ponte entre a teoria hermenêutica de Gadamer e a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, onde salientamos como pontos de convergência: o recurso à linguagem, numa perspetiva relacional e dialógica, que se afirma como fundamental para a superação das influências e determinismos do contexto histórico-cultural.

1.2 O desenvolvimento sócio-construtivista de Vygotsky

Os primeiros escritos de Lev S. Vygotsky (1896-1934) relacionam-se com a literatura e a crítica de teatro (Vygotkaya & Lifanova, 1996 cit. por Fróis, 2010, p. 2) o que faz da linguagem, e em particular do texto, um grande foco do seu trabalho. Fróis denuncia isso mesmo quando descreve o entendimento da experiência estética em Vygotsky, ao relacionar a obra com o texto e o fruidor com o leitor:

O impulso inconsciente do criador é codificado em formas de semiótica social que são reveladas no “texto literário” como materiais e técnicas formais. O leitor ao experimentar esta dupla estrutura do “texto” desenvolve sensações afetivas que estão em conflito, e que estão associadas aos conteúdos da forma artística¹⁶ (2010, p. 6).

Naquilo que começa por ser uma demanda para deslindar o propósito do texto, quer na sua versão escrita, quer performativa, este autor acaba por construir as bases para a sua teoria histórico-cultural, num corpo de ideias com três enfoques: instrumental (linguagem), cultural (mediação), e histórico (contexto). Por essa razão,

¹⁵ Tradução nossa do texto original consultado: “Son en verdad *juegos lingüísticos* los que nos permiten acceder a la comprensión del mundo en calidad de aprendices - y cuándo cesaríamos de serlo?”

¹⁶ Tradução nossa do texto original consultado: “The unconscious impulse of the creator is codified in social semiotic forms that are revealed in the “literary text” as material and formal techniques. The reader by trying out this double structure of the “text” develops contradictory affectionate sensations that are in conflict and associated to the contents and to the artistic shape.”

é do nosso interesse desenvolver alguns aspetos do seu pensamento no nosso contexto de aprendizagem, não só na perspetiva da interpretação dos textos, mas das dinâmicas criadas e das atividades propostas em sala de aula.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky revela uma influência notória do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, ao abordar o desenvolvimento e a aprendizagem como processos simbióticos promotores de mudança, em que o primeiro cria condições para o segundo, e este é um potenciador do primeiro. Podemos caracterizar esta influência em dois aspetos fundamentais. Primeiramente, todo o fenómeno é inevitavelmente condicionado pelo seu contexto histórico, sendo que as mudanças na sociedade levam as mudanças na consciência humana (Cole & Scribner, 1988, pp. 7-8). O desenvolvimento cognitivo é assim um processo dinâmico, onde a sociedade e as interações sociais têm um papel fundamental na transformação das funções intelectuais mais elementares, o que por sua vez desencadeia o desenvolvimento das funções intelectuais superiores (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, pp. 38-39). Por isto se compreende como Vygotsky seguiu na esteira do entendimento marxista de que as condições da infraestrutura se refletem na superestrutura.

O segundo aspeto, que se enraíza na dialética de Engels, remete-nos para o conceito de ferramenta, a que Vygotsky se refere como elemento mediador da ação humana e da natureza, sendo que o processo de transformação que decorre da sua utilização é mútuo (Cole & Scribner, 1988, p. 8). A novidade introduzida por Vygotsky neste conceito é a sua extensão, que engloba todos os artefactos construídos social e culturalmente, onde se incluem os sistemas de signos (Fino, 2001, p. 2-3). Sendo os instrumentos histórica e culturalmente situados, a interferência que eles produzem no desenvolvimento das funções intelectuais é, igualmente, situada nesses mesmos termos. A título de exemplo, podemos referir a internet, o *Facebook* ou o *selfie stick*, como instrumentos que alteraram por completo os comportamentos e as consciências dos sujeitos que interagem por meio deles. Basta pensar na forma como, nos dias de hoje, as pessoas se escudam atrás das mensagens de texto, ou como constroem e alimentam a noção de si (muitas vezes numa imagem fictícia que se quer tornar real), ou como o fluxo das imagens de si é alavancado por uma simples ferramenta mecânica.

O contributo de Vygotsky para o nosso estudo retoma duas ideias centrais do seu pensamento: a importância da linguagem como recurso e a interação social como processo fundamental de mudança, aspetos que passamos a detalhar.

1.2.1 O triângulo percepção-ação-fala

No primeiro capítulo do seu livro *Formação Social da Mente*, Vygotsky discorre sobre a utilização do instrumento e do símbolo no desenvolvimento da criança, onde a linguagem releva como instrumento primordial.

Das experiências levadas a cabo pelo autor, pode-se concluir que a fala é um recurso para ação, que não se resume a um relato descritivo, mas a um mecanismo que, pelos seus próprios meios, visa alcançar a solução para o problema. Vygotsky destaca inclusivamente que “Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação” (1988, p. 28).

A linguagem é assim tomada como instrumento na resolução de um problema, que funciona em articulação próxima com os mecanismos visuo-motores. Em contexto experimental, Vygotsky pôde verificar que existe uma unidade de percepção – ação – fala que o levou a concluir que “as crianças resolvem as suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (p. 28). No processo de ensino-aprendizagem do desenho, esta articulação é especialmente relevante, sobretudo quando ocorrem dificuldades que decorrem muitas vezes do apagamento do papel da linguagem neste processo.

Consideraremos este triângulo percepção-ação-fala como a base sobre a qual estruturaremos conceptualmente os três eixos de intervenção na sala de aula: o eixo do ver, do fazer e do pensar, que desenvolveremos mais à frente.

1.2.2 A importância da linguagem na estruturação do pensamento

A linguagem e o pensamento têm ambos a sua própria estrutura o que dificulta o processo de tradução do pensamento em fala e da fala em pensamento, que funcionam em sentidos opostos e que, por esse motivo, se constituem como falas distintas por natureza (Vygotsky, 1987, p. 113).

Vygotsky compreende a linguagem, e em particular o domínio da fala, nesta dupla dimensão de expressar palavras e de interiorizar ideias, destacando três tipos de fala: a fala egocêntrica, a fala interior e a fala exterior.

Como as próprias denominações indicam, a fala interior e a fala exterior definem-se por oposição, onde a fala exterior compreende as situações de verbalização audível, que são projetadas para os outros, enquanto que a fala interior se processa numa direção inversa, transformando as palavras em pensamento. O autor salienta as funções diametralmente opostas de cada uma das falas quando especifica que “A fala interior é para si mesmo; a fala exterior é para os outros” (1987, p. 113).

A fala egocêntrica, por sua vez, é entendida por Vygotsky como precedente da fala interior, o que revela entre ambas uma relação de evolução. Este é, aliás, o principal ponto de discordância no entendimento da fala egocêntrica de Piaget, que não previa para ela nenhum tipo de finalidade a não ser o seu próprio desaparecimento assim que é atingida a idade escolar (1987, p. 114).

“a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está ao serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança. O seu destino é muito diferente daquele descrito por Piaget. A fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente, e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior (Vygotsky, 1987, p. 115).

Nesta altura, o declínio da fala egocêntrica reflete-se por uma ausência progressiva de vocalização que “indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de ‘pensar as palavras’, ao invés de pronunciá-las” (Vygotsky, 1987, p. 116).

A fala egocêntrica partilha assim com a fala interior a característica de falar para si próprio mas, pela vocalização que lhe acrescenta, acaba por partilhar com a fala exterior aspetos da fala social. Nas suas experiências, Vygotsky pôde concluir que eliminando o fator coletivo, ou a possibilidade da criança sentir que está a ser ouvida, a fala egocêntrica era inibida. Ao contrário da visão de Piaget, Vygotsky considerava que o aspeto social da fala egocêntrica não era meramente aparente, mas estruturante (1987, p. 118 – 119).

É interessante notar que a fala egocêntrica é utilizada pela criança como um recurso, cada vez que ela se depara com um obstáculo ou vê aumentadas as

dificuldades. Pensar numa solução é também encetar num processo de verbalização de hipóteses que não visam um outro, mas uma estruturação do próprio pensamento.

Uma maneira de aumentar a produção de fala egocêntrica é complicar a tarefa de tal forma que a criança não possa usar, de forma direta, os instrumentos para solucioná-la. Diante de tal desafio, aumenta o uso emocional da linguagem pelas crianças, assim como aumentam seus esforços no sentido de atingir uma solução mais inteligente, menos automática. Elas procuram verbalmente um novo plano de ação, e a sua verbalização revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada. Isso é melhor notado quando o experimentador deixa a sala ou não responde aos apelos de ajuda das crianças. Uma vez impossibilitadas de se engajar numa fala social, as crianças, de imediato, envolvem-se na fala egocêntrica (1988, p. 30).

Contudo, esta fala que é de si para si, acaba por ser influenciada negativamente quando é retirado o fator coletivo – sobretudo quando se tem consciência de que se está a ser ouvido e compreendido – o que se pode efetuar pelo isolamento da criança, pela criação de condições para que a comunicação seja inaudível ou incompreensível, ou pela integração num grupo de estranhos (1987, p. 117 – 119). Nestas condições, o declínio da fala egocêntrica permitiu concluir que embora ela se processe funcionalmente como a fala interior, conserva ainda traços da fala social, onde a presença atenta de um outro é fundamental (p. 119).

Importa também aqui reter que a função que a linguagem exerce na exteriorização do pensamento, não se restringe a dar-lhe apenas voz. A sequência de palavras da fala não traduz o fator imediato e completo de um pensamento. Nas palavras de Vygotsky, isso seria o mesmo que “uma nuvem descarregando uma chuva de palavras” (p. 129). Deste modo, a fala, como expressão e indício do pensamento, é o único meio de que dispomos para trabalhar com ele: a única forma de acesso, estruturação e manipulação.

1.2.3 A interação como fator de aprendizagem

Um conceito central na teoria de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde é concedido um lugar de destaque à interação social.

Vygotsky afirma que as funções superiores surgem duas vezes: primeiro no plano social, interpsicológico, e depois no plano individual, intrapsicológico (1988, p. 64). Para esse efeito deve ocorrer um processo de internalização, isto é, de “reconstrução interna de uma operação externa” (1988, p. 63), o que só pode ser proporcionado pela interação social. Aquilo que um indivíduo pode observar

externamente, em contacto com outros, acaba por ser reconstruído a nível interno, e deste modo reproduzido. O contacto com indivíduos mais experientes e mais aptos no domínio de ferramentas intelectuais permitiria que outros indivíduos pudessem alavancar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Isto implica que o desempenho de uma criança não depende apenas das suas capacidades cognitivas, num determinado momento, o chamado nível de desenvolvimento real, mas também da riqueza e diversidade de interações que lhe é proporcionada, através da qual a criança poderá interiorizar operações e assim desenvolver as suas funções intelectuais por estímulo exterior. O campo de evolução possível para um criança superar as suas próprias capacidades através da interação com outros mais experientes é designado por Zona de Desenvolvimento Proximal (1988, p. 97).

A interação social tem o efeito de rastilho nas funções intelectuais que se encontram em maturação, o que permite avanços no desenvolvimento da criança que seriam tanto menos possíveis, quanto mais isolada estivesse a criança. O que a interação social com outros mais aptos e experientes proporciona é a observação de modelos e a tentativa de imitação. Um processo que é classicamente entendido como mecânico, e que é artisticamente censurável, encontra em Vygotsky um papel de destaque na aprendizagem.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas (1988, p. 99).

Ao ressaltar que a imitação só permite aprender o que está ao alcance do nível de desenvolvimento da criança, Vygotsky faz deste mecanismo de aprendizagem um trampolim, que na aprendizagem projeta a criança para lá das suas reais capacidades, dentro do que é a sua ZDP, pelo que a criança só aprende por esta via o que estiver ao seu alcance. Podemos assim falar de uma “janela de aprendizagem” (Boettcher, 1997, cit. por Fino, 2001, p. 6) nos alunos, que é diferente para cada um deles, implicando uma necessária personalização da aprendizagem, onde o professor deve criar as condições para que a imitação funcione efetivamente como trampolim.

Neste sentido, podemos dizer que a interação social se move entre três polos (Fig. 3), promovendo por um lado o relacionamento com os outros, seja ele o professor ou grupo de pares, mas também o relacionamento com o contexto, onde o

aluno interage com problemas, assuntos e questões que lhe são propostas (Fino, 2001, p. 7).

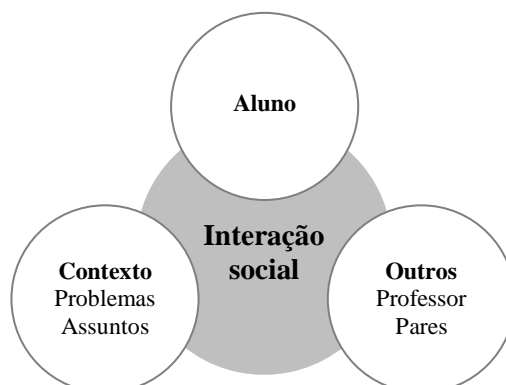


Figura 3 – Esquema que ilustra a interação social em Vygotsky. Fonte: própria.

A interiorização de conceitos e operações que é realizada por via da imitação não implica, contudo, uma consciência desses mesmos conceitos. Este processo de aprendizagem só se conclui quando o aluno “é capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados, completando esta atividade de identificação o processo iniciado com a interiorização” (Fino, 2001, p. 8). O professor assume assim a função de agente metacognitivo, que orienta o aluno, ao criando situações de reconhecimento dos processos e conhecimentos interiorizados. Este trabalho é comparado por Carlos Nogueira Fino à estrutura de andaimes que cerca um edifício: numa primeira fase funciona como suporte precioso, mas à medida que o processo de construção e tomada de consciência avança, os “andaimes” são progressivamente retirados, passando assim ao aluno o controlo da esfera de regulação do seu conhecimento (2001, p. 8).

Esta não é a única transferência de controlo que o professor pode efetuar em sala de aula. Como vimos, a interação social envolve ainda os pares, que podem constituir-se como agentes metacognitivos, que se ensinam mutuamente, e também regulam o processo de aprendizagem dos colegas. Segundo Gartner & Riessman, esta aprendizagem interpares, que se vale da interação de alunos mais capazes com outros que se encontram disponíveis para evoluir dentro da sua janela de aprendizagem, tem efeitos benéficos para ambos os grupos. Concluiu-se inclusivamente que a interação até era mais profícua para os alunos que desempenhavam o papel de tutor, uma vez

que a reconstrução dos seus próprios conhecimentos, de modo a adaptá-los aos colegas, revelava uma atividade metacognitiva que permitia aprender a ensinar (cit. por Fino, 2001, pp. 9-10).

Da teoria do desenvolvimento de Vygotsky que se centra sobretudo no relacionamento do Eu com os Outros, e na interiorização que podemos fazer do mundo exterior, passamos de seguida a outra perspetiva que, embora não dispense o fator de interação social, foca-se na superação por parte do indivíduo.

1.3 O desenvolvimento psicossocial de Erikson

Erikson constrói a sua teoria com base na ideia de que somos seres em constante adaptação, e que as crises ou conflitos com que nos deparamos são momentos para pôr à prova a nossa maturidade, constituindo-se assim como oportunidades de desenvolvimento. Estes confrontos ou mudanças requisitam da nossa parte uma capacidade de ajustamento e adaptação para resolver essas situações.

Tendo participado do círculo próximo de Freud, Erikson não partilhava da crença de que o desenvolvimento pessoal se dava por terminado com a idade dos 6 ou 7 anos. Para Erikson a formação da personalidade prolongava-se ao longo da vida, e para ela contribuía uma série de experiências passadas. Além disso, o autor considerava que a psicanálise se centrava demasiado nos aspetos patológicos da adaptação humana e negligenciava as adaptações mais bem-sucedidas e criativas (Gallatin, 1978, p. 182).

Erikson defende que a personalidade é algo que se constrói em cumprimento do *princípio epigenético*, que significa literalmente emergir sobre algo, e em três planos interatuantes: o biológico, o social e o individual. O autor descreve o princípio epigenético do seguinte modo:

Algo generalizado, esse princípio afirma que tudo o que cresce tem um plano básico e é a partir desse plano básico que se erguem as partes ou peças componentes, tendo cada uma delas o seu tempo de ascensão especial, até que todas tenham sido levantadas para formar então um todo em funcionamento (1976a, p. 91).

O plano biológico é a base para toda a construção da personalidade, e é constituído pelas pulsões e instintos, que o ser humano apresenta desde que é recém-nascido. O plano social estrutura-se na relação com os outros, onde o instinto de

sobrevivência de um bebê o faz emitir sinais e receber respostas, tanto mais satisfatórias quanto melhor forem ao encontro das suas necessidades. Erikson salienta que “Uma família só pode educar um bebê sendo educada por este” (1976a, p. 96), o que significa que no processo de formação da personalidade há uma série de interações que promovem construções mútuas. No entanto, a natureza das respostas que são dadas a um bebê varia consideravelmente de cultura para cultura. Na reação a uma criança que cai pode haver instinto imediato de a levantar e de a fazer sentir segura, ou por outro lado, em maior consonância com os povos do Norte da Europa, de a incentivar a levantar-se sozinha, o que promove uma maior autonomia. Em termos de satisfação de necessidades ambas são respostas viáveis, mas correspondem a contextos culturais diferentes. Eis como Erikson descreve as divergências decorrentes da relatividade cultural:

Embora seja muito claro o que se deve fazer para se manter um bebê vivo – os cuidados mínimos necessários – e o que se deve fazer para que ele não seja fisicamente lesado nem cronicamente perturbado – o máximo de frustração tolerável neste período inicial –, há uma certa amplitude de variação quanto ao que pode acontecer e diferentes culturas fazem extenso uso de suas prerrogativas para decidir o que elas consideram viável e insistem em chamar de necessário (1976a, p. 98).

É neste encontro entre o plano biológico e o plano social que se desenvolve a personalidade, mas nas suas diferentes combinações nunca se formam duas personalidades idênticas. Há um fator individual que os distingue, mesmo no caso dos gémeos que partilham o mesmo material genético. Este plano individual acrescenta uma terceira dimensão à formação da personalidade, um fator de diferenciação entre indivíduos que acrescenta profundidade a coloca em perspetiva.

O próprio conceito de identidade, tão caro a Erikson, também apresenta uma construção tridimensional nos planos biológico, social e individual, onde se observa um esforço de continuidade da experiência, uma assunção de valores coletivos, e uma consciência de que se é único (1976a, p. 209).

1.3.1 Os estádios do desenvolvimento psicossocial

A noção de desenvolvimento de Erikson está firmada numa construção temporal, que integra o passado e antecipa o futuro. Para isso ele define oito momentos estruturantes que correspondem a crises normativas ou conflitos nucleares

com os quais o indivíduo se depara, e que o autor descreve como as oito idades do Homem (1976b, pp. 227-253). A sua resposta a estas crises pode ser positiva, quando se ultrapassam os obstáculos, ou negativa, quando o indivíduo se retrai perante o obstáculo. Erikson, ao contrário de Freud, não associa um carácter patológico às respostas negativas face aos conflitos, pois é possível que estas possam ser integradas no desenvolvimento saudável da pessoa. Além disso, se determinado conflito não foi ainda ultrapassado, nada impede que, no futuro, se possa lidar com ele de forma mais positiva.

Para melhor comparação dos aspetos específicos de cada etapa, socorremos-nos do Quadro 1 para descrever os oito momentos cruciais do desenvolvimento psicossocial de Erikson:

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson

Etapas	Crise / conflito	Características	Resolução
ETAPA 1 (0 – 2 anos)	Confiança <i>versus</i> Desconfiança	O bebé, perante uma necessidade biológica pode ver essa necessidade satisfeita, o que lhe produz um sentimento de confiança no mundo, como um lugar seguro. Quando a necessidade não é satisfeita, o bebé cria um sentimento de desconfiança perante o mundo.	Esperança
ETAPA 2 (2 – 3 anos)	Autonomia <i>versus</i> Vergonha	As crianças estão a explorar o mundo que as rodeia e pretendem realizar tarefas de forma autónoma. Se caírem no erro, os pais poderão incentivá-las a tentar de novo, ou pelo contrário, poderão repreendê-las por terem errado. No primeiro caso as crianças evoluem para a autonomia, e no segundo a vergonha ou dúvida.	Vontade
ETAPA 3 (3 – 6 anos)	Iniciativa <i>versus</i> Culpa	As crianças começam a descobrir-se e a atrever-se a fazer novas atividades. Hesitam entre o fazer e o não fazer. Quando definem o seu propósito e o colocam em prática estão a estabelecer uma finalidade. Se, pelo contrário, se deixam levar pelo temor e pela culpa, ficam inibidos, o que lhes diminui os limites da ação.	Finalidade
ETAPA 4 (6 – 12 anos)	Mestria <i>versus</i> Inferioridade	As crianças desenvolvem atividades e ao serem valorizadas pelos adultos (pais, vizinhos, professores) experimentam a sensação de que são capazes, o que as motiva para a competência. Se, pelo contrário, não são incentivadas, interiorizam a noção de inferioridade em relação aos outros.	Competência
ETAPA 5 (13 – 18 anos)	Identidade <i>versus</i> Confusão de identidade	O adolescente constrói a sua ideia do <i>self</i> , demarcando a sua posição face ao grupo a que pertence, mantendo-se fiel aos seus princípios e valores. Perante uma atitude de repúdio do grupo, o adolescente experimenta uma confusão de papéis,	Fidelidade

		não sabendo exatamente qual lhe cabe representar.	
ETAPA 6 (18 – 40 anos)	Intimidade <i>versus</i> Isolamento	O jovem estabelece relações de trabalho, de amizade, ou amorosas, sentindo a necessidade de se relacionar com os outros, respeitando a individualidade de cada um. Quando isto não acontece, o jovem isola-se, o que pode degenerar em agressão, por não aceitar a identidade do outro (xenofobia, racismo, etc.).	Amor
ETAPA 7 (40 – 60 anos)	Produtividade <i>versus</i> Estagnação	O adulto assume o seu papel produtivo no domínio laboral, mas no domínio social. Cabe-lhe a tarefa de contribuir para a próxima geração, reforçando os vínculos familiares. Se isso não acontecer, o adulto ver-se-á estagnado na sua vida, sem objetivos a cumprir.	Cuidados
ETAPA 8 (60 anos até à morte)	Integridade <i>versus</i> Desespero	As pessoas aceitam a sua vida como um ciclo que superaram. Integram as experiências passadas e dão-lhes um sentido. Ao invés disso, pode entregar-se ao desespero de ver a vida a terminar, e à angústia de não poder voltar atrás.	Sabedoria

Fonte: Adaptado a partir de Erikson, 1976b e Martínez, 2008.

A superação dos conflitos pode não ser efetiva nem para sempre, pois o indivíduo busca sempre uma forma de equilíbrio, resolvendo cada crise da melhor forma que nesse momento lhe é possível.

As possibilidades de desenvolvimento em cada estágio não exigem resoluções ‘ou – ou’, mas requerem antes algum equilíbrio dinâmico de ‘mais ou menos’ entre os polos; com alguma sorte esse equilíbrio irá favorecer o lado positivo¹⁷ (Kroger, 1996, p. 21).

Embora o nosso estudo aponte para o final da adolescência, Erikson recorda-nos que muitos dos conflitos mal resolvidos no passado, podem ser retomados com sucesso no futuro, pelo que temos todo o interesse em convocar etapas anteriores.

1.3.2 A crise da adolescência: Identidade / Confusão de papéis

A faixa etária dos alunos deste estudo ultrapassa os limites da etapa 5, que corresponde sensivelmente à adolescência. No entanto, por ser esta a etapa com que os alunos se veem confrontados no ensino secundário, independentemente da idade que já possam ter, decidimos explorá-la como crise fundamental a que devemos resposta. Kroger destaca os principais objetivos desta fase:

¹⁷ Tradução nossa do original consultado: “The developmental possibilities of each stage do not demand ‘either-or’ resolutions, but rather require some dynamic balance of ‘more or less’ between the poles; hopefully that balance will favour the positive end.”

Tornar-se fiel e comprometido com alguma visão ideológica do mundo é a tarefa deste estágio; encontrar uma causa merecedora das energias vocacionais de cada um e que reflita os seus valores básico é o material do qual as crises de identidade são feitas¹⁸ (Kroger, 1996, p. 27).

O termo *crise de identidade* tem a sua origem em Erikson (Sprinthall & Collins, 2011, p. 192), que relega para a fase da adolescência a busca pela afirmação do Eu (Erikson, 1976b, pp. 240-242). Trata-se de um período extremamente conturbado, não só pelas mudanças físicas que o adolescente atravessa, com as consequências que isso pode ter na sua autoimagem, mas também pela luta que enceta para se descobrir e saber quem é. Esta busca está minada de sentimentos de desorientação, porque o adolescente procura-se a si próprio sem qualquer tipo mapa ou referência. Por esse motivo, a sua estratégia é a da experimentação de papéis, num desempenho de personagens e identidades tão disperso quanto aguerrido:

Como reflexo deste processo e de todas as mudanças circunstanciais que diariamente afectam o adolescente, os seus comportamentos, ora são reservados e discretos, ora turbulentos e desordeiros; ora cooperativos e altruístas, ora egoístas; ora amáveis e compreensíveis, ora manipulativos (Tavares et al., 2007, p. 73).

A adolescência torna-se assim o terreno fértil para estes ensaios, e para os jovens descobrirem a sua “tribo”, uma das formas que Robinson refere para a busca pelo seu Elemento. Segundo ele os membros de uma tribo unem-se pelo “compromisso comum com aquilo que nasceram para fazer” (2010, p. 107), o que no fundo, são os seus interesses mais profundos e aquilo que os move.

A adolescência, como fase de transição entre a infância e a idade adulta, cria um espaço de perceção do outro, em que o grupo de pares e a sociedade ganham uma nova expressão de influência na formação da identidade, superando a esfera familiar, pois mostram-se “quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser” (Erikson, 1976a, p. 129).

No entanto, e apesar do momento dramático que estas crises criam na adolescência, a identidade é algo que se forma também noutras etapas, não é exclusiva deste período. Podemos rastrear esse processo desde a mais tenra idade

¹⁸ Tradução nossa do original consultado: “To become faithful and committed to some ideological world view is the task of this stage; to find a cause worthy of one’s vocational energies and reflecting one’s basic values is the stuff of which identity crises are made.”

(Marcia, 1987, p. 170), o que significa que muito antes da adolescência se vão colocando as primeiras pedras na construção da identidade.

É na adolescência que se apresentam as condições para dar resposta a este conflito, mas James Marcia distingue quatro fases possíveis para esta resposta, que transcendem a polarização Identidade / Confusão de papéis de Erikson.

The four identity statuses are as follows. *Identity Achievement* is the most developmentally advanced status. The individual has gone through a period of exploration of alternatives and has made well-defined commitments. *Moratorium* is the predecessor to Identity Achievement. Here, the person is *in* the exploration period with commitments only vaguely formed. *Foreclosure* refers to the individual who has undergone no, or very little, exploration and remains firmly committed to childhood-based values. Finally, *Identity Diffusion*, the least developmentally advanced of the statuses, is comprised of persons who, whether they have explored alternatives or not, are uncommitted to any definite directions in their lives (1987, p. 163).

Sprinthall & Collins, a respeito das fases descritas por James Marcia, esclarecem alguns aspetos destas quatro fases (2011, p. 210-214). No fundo, pretende-se que o jovem atinja a *realização da identidade*, que é o extremo máximo de resolução positiva do conflito da identidade, onde a pessoa se sente confiante e assume as suas convicções perante e si e os outros.

A *moratória da identidade*, é uma fase de resolução intermédia, onde há uma busca ativa por experiências e por um conhecimento de si. No entanto, como não foram ainda encontradas certezas há uma certa hesitação em assumir compromissos, o que se traduz muitas vezes na ambiguidade da escolha de um curso superior, por exemplo. A pessoa até pode conhecer alguns aspetos do seu Elemento, no sentido de Robinson (2010), mas não conhece a fundo todos os aspetos da sua identidade.

Outra fase intermédia mas com um nível de resolução menos positivo é a *insolvência identitária*, em que os jovens evitam tomar decisões autónomas porque o conhecimento que têm de si não lhes permite fazê-lo com segurança. É possível que sigam um curso superior impelidos pela vontade dos pais, ou que optem por um curso no secundário apenas porque a maioria dos seus amigos o fez.

Por fim, no nível menos aprofundado de resolução deste conflito, temos a *difusão da identidade*, onde a tónica é o descomprometimento, difere da fase anterior pelo facto de os indivíduos não se comprometerem com nada. Tudo é deixado em aberto, mesmo que haja uma exploração de alternativas.

O problema da formação de identidade não pode ser resumido a uma crise da adolescência, não só porque um resultado plenamente favorável pode só vir a ser

conseguido muito mais tarde. No entanto, a adolescência constitui-se como um momento privilegiado para tratar as questões da identidade. Diríamos até que desde a mais tenra infância elas devem ser um tema que não sendo central, deve pelo menos ser aglutinador de outros, pois o projeto de construção da identidade tem o seu espaço na escola, mas também lá deve ter o espaço para ser consciencializado.

2. Enquadramento curricular

2.1 O Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico

A turma com a qual trabalhamos (12º K) pertencia ao Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico, e inseria-se num conjunto de 14 turmas de 12º ano.

Os cursos profissionais são compostos por quatro componentes: sociocultural, científica, técnica e prática. Ao contrário dos cursos humanísticos, que valorizam a carga horária da componente científica, neste caso é componente técnica que recebe o maior número de horas: cerca de 1180 horas distribuídas por disciplinas como Design Gráfico, Oficina Gráfica e Desenho e Comunicação Visual (Quadro 2). A componente prática é realizada em contexto de estágio, em diversas empresas com protocolos previamente estabelecidos com a escola, no final do curso, o que corresponde sensivelmente ao último mês do ano letivo, altura em que estes alunos já terminaram as atividades letivas e concluem o curso já em regime de estágio.

Quadro 2 - Distribuição da carga horária no curso de Técnico de Design Gráfico

Componente de formação	Disciplinas	Horas
SOCIOCULTURAL	Português	320
	Língua Estrangeira	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
CIENTÍFICA	Matemática	100
	História e Cultura das Artes	200
	Geometria Descritiva	200
TÉCNICA	Desenho e Comunicação Visual	180
	Design Gráfico	500
	Oficina Gráfica	500
PRÁTICA	Formação em contexto de trabalho	420
	Total	3100

Fonte: Ministério da Educação.

2.2. A disciplina de Desenho e Comunicação Visual

As disciplinas dos cursos profissionais funcionam por módulos, nos quais o aluno tem de obter uma classificação igual ou superior a dez valores. Cada módulo

encerra um bloco de conteúdos cuja distribuição e sequência, em que são lecionados ao longo dos três anos, são definidas pelo professor responsável pela disciplina (Quadro 3). Não havia razões que justificassem alterações à estruturação proposta no programa até porque se afigura como a mais favorável à consolidação dos conhecimentos.

Quadro 3 – Organização dos módulos na disciplina de Desenho e Comunicação Visual.

Módulos	Designação	Distribuição de horas
Módulo 1	Elementos da Comunicação Visual	24
Módulo 2	Teoria do Design e da Comunicação Visual	36
Módulo 3	Desenho Básico	30
Módulo 4	Desenho de Representação	20
Módulo 5	Suportes e Técnicas	30
Módulo 6	Ilustração	20
Total		160

Fonte: Ministério da Educação.

Porém, reconhece-se que a possibilidade, e até a conveniência, mediante determinadas circunstâncias, em ajustar estes módulos em função de fatores mais pedagógicos do que didáticos.

Esta disciplina é o domínio que mais tem em comum com o Desenho e é nela que os alunos podem desenvolver trabalhos de caráter mais manual, ainda que não exclusivamente. Nas restantes disciplinas da componente técnica os alunos trabalham essencialmente com meios digitais, enquanto que em Desenho e Comunicação Visual têm oportunidade de experimentar técnicas, materiais, meios e suportes mais palpáveis.

As competências que se pretendem desenvolver nos alunos vêm elencadas no programa e consistem em:

- a) “Conhecer as qualidades específicas de cada um dos elementos da comunicação visual;
- b) Ser capaz de representar bidimensionalmente, através de meios riscadores e aquosos, sobre papéis e outros suportes;
- c) Saber utilizar intencionalmente as diferentes técnicas de representação e expressão visual;
- d) Saber utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual;
- e) Conseguir concretizar um projeto artístico, dominando as suas diferentes fases metodológicas;
- f) Ser capaz de trabalhar em equipa desenvolvendo um espírito crítico e interventivo, num quadro de respeito pelas diferenças de aptidão técnica, artística e cultural” (Silva, 2006/2007, p. 3).

O programa define ainda orientações metodológicas para a planificação das atividades nesta disciplina, salientado que deve ser um “local privilegiado de experimentação e dos meios e técnicas da linguagem plástica e da comunicação visual” (Silva, 2006/2007, p. 4); onde se considera “prioritário o trabalho de pesquisa, recolha e tratamento da informação com carácter visual, realizado preferencialmente no exterior, articulado na sala de aula” (Silva, 2006/2007, p. 4). Pretende-se também desenvolver “uma experimentação criadora de um desenvolvimento técnico e expressivo” através de “pesquisas e recolhas de natureza diversificada (gráfica, fotográfica e outras) [que] devem incidir sobre o espaço envolvente nas suas dimensões natural, rural ou urbana” (Silva, 2006/2007, p. 4). A este nível, apontam-se como principais estratégias as visitas de estudo e o recurso à internet.

Relativamente à avaliação, o programa define que esta deve ser “contínua e reguladora, e compreende as modalidades formativa e sumativa” (Silva, 2006/2007, p. 4), sendo que a vertente formativa é valorizada. Propõem-se instrumentos de avaliação diversificados que recolham informação segundo os seguintes critérios:

- a) “Interesse e participação no trabalho;
- b) Desempenho no trabalho em grupo;
- c) Desempenho na exploração, investigação e mobilização de conceitos em diferentes situações;
- d) Qualidade do trabalho realizado e forma como o aluno o gere, organiza e auto-avalia” (Silva, 2006/2007, p. 4).

Com base nestes critérios, a planificação dos nossos trabalhos incide sobre formas de convocar o envolvimento dos alunos nas atividades, recorrendo a estratégias de trabalho e funcionamento em grupo, com um enfoque na gestão individual dos processos do desenho e do desenvolvimento das propostas, que é alicerçado numa reflexão que se quer constante sobre a prática e os comportamentos face a essa prática.

2.3 O módulo 6 – Ilustração

O módulo que desenvolvemos com os alunos é o módulo 6 - Ilustração, o último desta disciplina trienal, visto que os alunos já tinham cumprido todos os outros. Relativamente a este módulo, o programa propõe uma abordagem mista de

“aprendizagem teórica dos conceitos com exercícios práticos e uma proposta de trabalho final” (Silva, 2006/2007, p. 22), razão pela qual optámos por definir um projeto final.

Os objetivos de aprendizagem estabelecidos para este módulo são:

- a) “Mobilizar conhecimentos relativos à ilustração;
- b) Reconhecer a importância da ilustração na comunicação visual;
- c) Distinguir diferentes tipos de ilustração;
- d) Identificar os diferentes aspectos dos grafismos na ilustração;
- e) Utilizar a cor, os materiais e técnicas em ilustração;
- f) Analisar exemplos de ilustrações;
- g) Executar uma ilustração utilizando meios digitais e não digitais;
- h) Produzir ilustrações com organizações diferenciadas;
- i) Utilizar conhecimentos relativos às técnicas de impressão;
- j) Utilizar a nomenclatura e os diferentes aspectos da ilustração;
- k) Analisar e seleccionar diferentes soluções” (Silva, 2006/2007, p. 22).

No que se refere aos conteúdos a lecionar, o programa relativo a este módulo organiza-os do seguinte modo:

1. “Introdução à ilustração:
 - 1.1. Contextualização histórica e social
 - 1.2. Principais técnicas
 - 1.3. Principais tipologias
 - 1.4. Análise de exemplos
2. Principais tipos de ilustração
 - 2.1. Ilustração técnica, ictologia, grafismos e organigramas
 - 2.2. Ilustração para livros de crianças (ficção e escolar)
 - 2.3. Ilustração editorial e infografia
 - 2.4. Caricatura, desenho satírico e cartoon
 - 2.5. Ilustração comercial e publicitária
 - 2.6. Ilustração de moda
 - 2.7. Formas narrativas de expressão gráfica: cinema de animação e banda desenhada
 - 2.8. Análise e discussão de exemplos
3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.1. Técnicas digitais
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções
4. Projecto de ilustração
 - 4.1. A ideia e o conceito
 - 4.2. Métodos de pesquisa de informação
 - 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias
 - 4.4. Questões técnicas, de materiais e de suportes
 - 4.5. Critérios de análise e escolha de soluções
 - 4.6. Modos de aplicação da ilustração dentro de um projecto gráfico” (Silva, 2006/2007, p. 23).

Os conteúdos referentes ao ponto 3.1, já haviam sido abordados pela professora cooperante, pelo que centrámos o nosso trabalho sempre nas técnicas não digitais.

Este módulo pressupõe um domínio do desenho já bastante bem consolidado nos módulos anteriores, no sentido de criar autonomia nos alunos na gestão do projeto e no domínio técnico que, a este nível, deveria ser de aperfeiçoamento.

3. Contexto escolar

3.1 A Escola Secundária de Santo André

A Escola Secundária de Santo André (ESSA), é uma escola não agrupada, que se instalou na freguesia de Santo André (Barreiro), em 1977. A escola começou por se designar por Escola Secundária do Barreiro. A sua atual denominação advém do facto de que nesta localidade terá havido uma igreja dedicada a Santo André, até onde rumavam peregrinações de fiéis. O santo terá emprestado assim o seu nome à freguesia e à escola que hoje a serve.

Até ao ano letivo de 2008 / 2009, também esteve a funcionar nesta escola o 3º ciclo do ensino básico, no entanto, a nomenclatura da escola nunca chegou a alterar-se, visto tratar-se de uma situação transitória.

O logótipo da escola preserva-se desde os primórdios, facto que tem vindo a ser largamente contestado pelo Grupo Disciplinar das Artes Visuais, que pretende levar a cabo uma remodelação gráfica. Ao que parece, alguns sectores da escola estão em completo desacordo, pois pretendem preservar a tradição. O logótipo pretende fundir a dupla representação de um aparo e de um livro, na configuração de uma ave (Fig. 4). Esta relação pretende tirar frutos da associação da Sabedoria a uma espécie particular de ave: o mocho.



Figura 4 – Logótipo da ESSA. Fonte: ESSA.

No ano letivo de 2009/2010 a escola foi alvo de uma profunda remodelação, ao abrigo do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, a cargo da empresa Parque Escolar (Fig. 5). As aulas continuaram a decorrer durante esse período, em monoblocos climatizados instalados no campo de jogos.

Os órgãos de gestão, os serviços administrativos, as salas de professores e Diretores de Turma, a reprografia, a papelaria, o SASE, o Centro de Recursos

Educativos e o Bar também funcionaram em instalações adaptadas, tendo apenas o serviço do refeitório sido transferido para a Escola Básica 2º ciclo da Quinta Nova da Telha, que funciona na proximidade.

Atualmente a escola apresenta uma aspeto bastante modernizado, num diálogo saudável entre a arquitetura dos edifícios e a Natureza. Apesar da cor dominante das diversas superfícies ser o branco, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e órgãos de gestão) tem feito um enorme esforço para zelar pela boa aparência da escola, cuidando para que as paredes, fachadas, degraus mantenham a sua cor original.



Figura 5 - Vistas exteriores e do Centro de Recursos Educativos da escola após a intervenção da Parque Escolar. Fonte: Parque Escolar.

Desde 2013 que a ESSA passou a integrar o Agrupamento de Escolas de Santo André, em que a ESSA é sede de um conjunto de escolas que inclui a EB 2/3 de Quinta da Lomba, EB1/JI Telha Nova n.º1 e o JI Bairro 25 de Abril.

3.2 Caracterização da turma

A turma pertencia ao 12º ano e reunia 15 alunos. Apesar de no início do 10º ano ter atingido o número limite de alunos, as subseqüentes situações de abandono escolar e retenção acabaram por ter efeitos na redução da turma.

Nesta escola, criou-se a possibilidade das disciplinas da componente técnica dos cursos profissionais funcionar em turnos, sempre que tal fosse possível. Os alunos foram assim divididos por ordem alfabética e separados em dois turnos, para um acompanhamento mais individualizado pela professora.

Este grupo de alunos apresentava uma caracterização heterogénea, com diferentes proveniências socioculturais, graus de motivação e perspectivas de futuro, o que merece determo-nos nesta análise com alguma atenção.

3.2.1 Aspetos sociodemográficos

Em primeiro lugar é de referir a distribuição etária (Fig. 6), num intervalo que atinge de idades compreendido entre os 17 e os 21 anos, o que denuncia também o número de alunos com retenções no seu percurso.

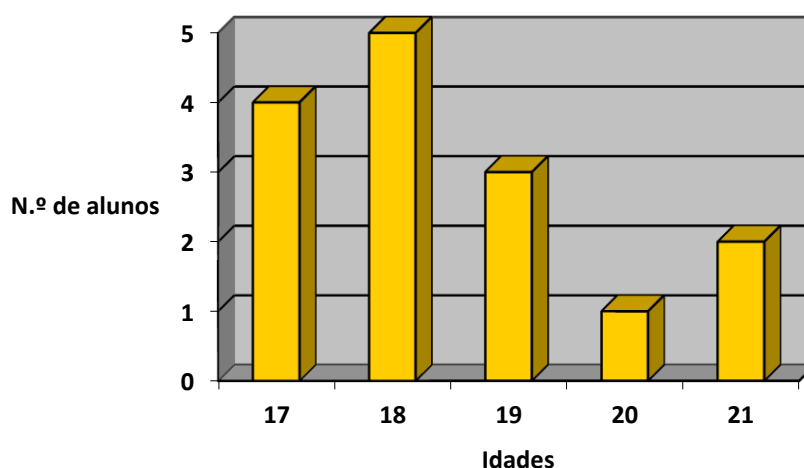


Figura 6 – Gráfico da distribuição etária dos alunos da turma.

Do total de 15 alunos, 11 já ficaram retidos no seu percurso quer por motivo de retenção escolar, quer por redireccionamento do seu percurso para outro curso. A maior parte dos alunos têm 18 anos, quando a idade para o 12º ano num aluno que nunca ficou retido é de 17 anos. Quase metade dos alunos da turma excede em 2 ou mais anos essa idade de referência.

A distribuição dos alunos relativamente ao sexo favorece os rapazes que se encontram em larga maioria, e que excedem em quase três vezes mais o número de raparigas (Fig. 7).

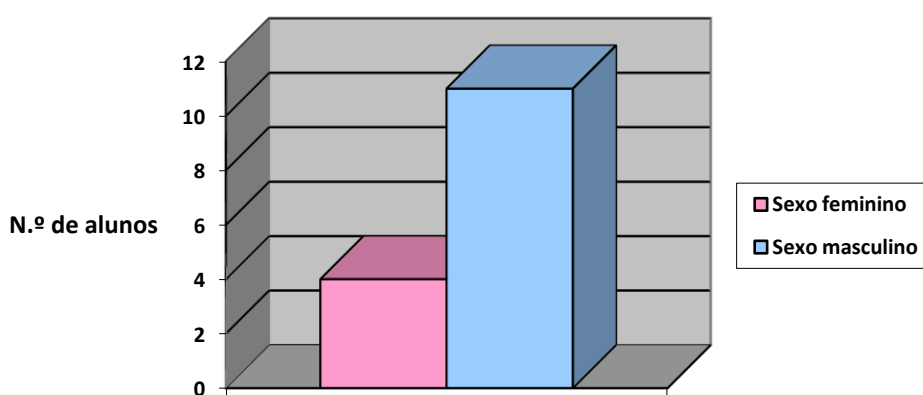


Figura 7 – Distribuição dos alunos por sexo.

A maior parte dos alunos são de origem portuguesa (Fig. 8), sendo que dois deles têm ascendência africana. Há dois alunos provenientes de países da Comunidade Europeia, uma aluna do Brasil com um sotaque muito subtil no seu português.

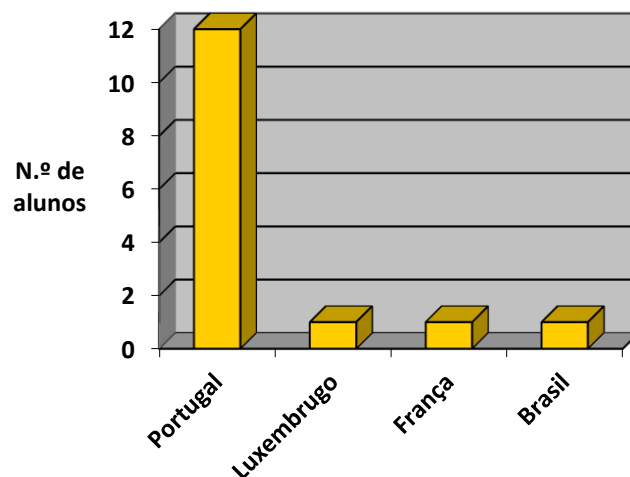


Figura 8 – Gráfico da distribuição dos alunos por país de origem.

A maior parte dos alunos que indicaram as habilitações dos pais situaram-nas ao nível do 3º ciclo do ensino básico (Fig. 9).

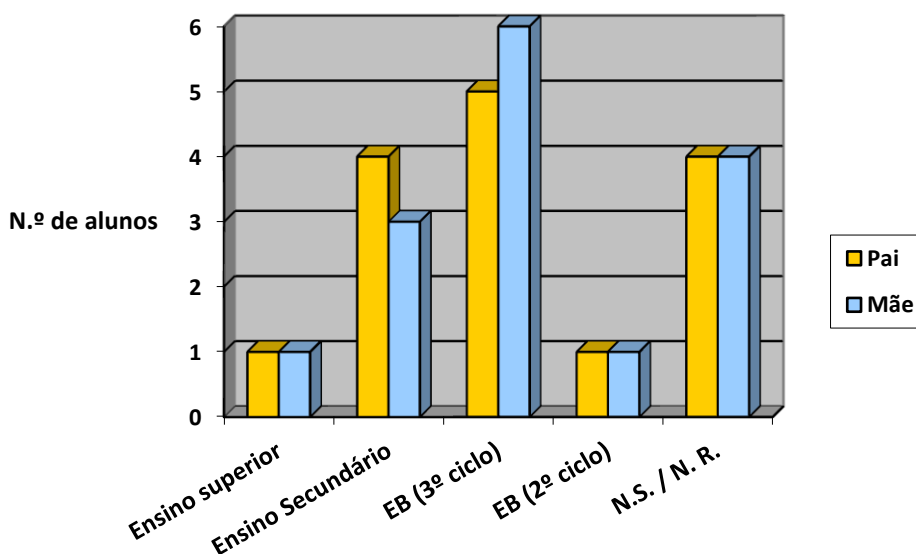


Figura 9 – Gráfico das habilitações literárias dos pais e mães dos alunos.

Valente Martins & Azevedo recorrem a Alves (1998), que por sua vez se apoia em Boudon, para sustentarem “que existe uma correlação positiva entre o nível de instrução dos pais e o nível de instrução alcançados pelos filhos” (2009, p. 4). Veiga et al. refere do mesmo modo, apoiando-se em estudos de Borkowski e Thorpe (1994) que o nível sociocultural baixo das famílias repercute-se nas expetativas de carreira dos jovens (2012, p. 1337). Não é por isso de estranhar que a maior parte dos

alunos pretenda inserir-se no mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário (Fig. 10).

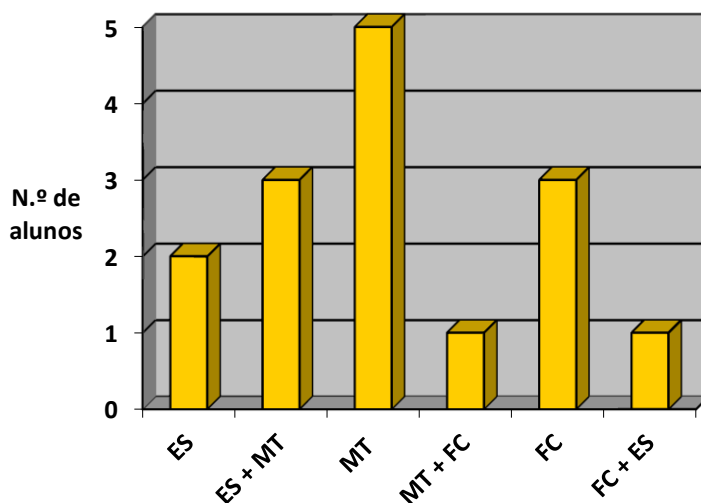


Figura 10 – Gráfico da distribuição das expectativas dos alunos após a conclusão do curso (ES: ensino superior; MT: mercado de trabalho; FC: formação complementar).

Esse facto assume ainda maior expressão quando agrupamos estas expectativas por categorias, e passamos a verificar que 60% dos alunos assinalou o mercado de trabalho como saída, fosse em exclusivo ou em combinação com outras opções (Quadro 4).

Quadro 4 – Expectativas dos alunos após a conclusão do curso por categorias.

Expectativas	N.º de alunos	Percentagem (%)
Mercado de trabalho	9	60
Ensino superior	6	40
Formação complementar	5	33

Relativamente às áreas que pretendiam seguir, estes alunos encontravam-se um pouco dispersos, sobretudo porque só menos de metade da turma estava decidida a prosseguir o seu futuro académico ou profissional na área em que se encontram: Design / Artes Visuais (Fig. 11). Dois dos restantes alunos tinham interesses muito divergentes, como as Forças do Estado ou a Mecânica Automóvel pelo que se percebe que a opção por este curso é apenas mais uma forma de concluir com sucesso o ensino secundário. Há ainda uma significativa percentagem de alunos que não sabem ainda a área que pretendem seguir profissionalmente, pelo que não se identificam em pleno com o Design e as Artes Visuais.

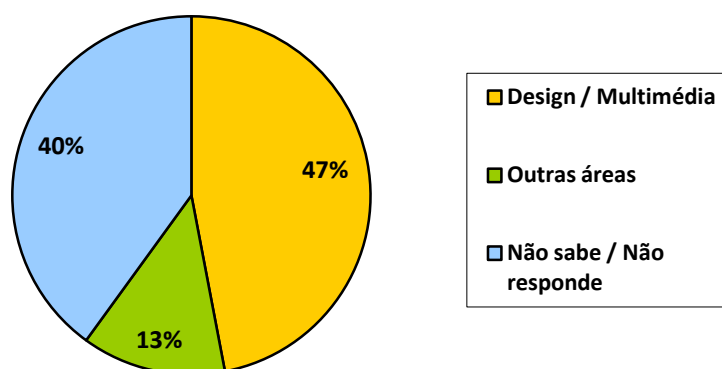


Figura 11 – Gráfico das opções dos alunos relativamente às áreas que pretendiam prosseguir após o final do curso.

Tendo sido nossos alunos no 10º ano, tivemos a oportunidade de confrontar os objetivos que os alunos haviam estabelecido na ficha biográfica para os anos inicial e terminal do ensino secundário. A maior parte dos alunos apontou como objetivo principal acabar o ano ou o curso, tanto no 10º como 12º ano (Quadro 5).

Quadro 5 - Quadro de objetivos traçados pelos alunos no primeiro e no último ano do secundário.

Objetivos	10º ano		12º ano	
	N	%	N	%
Acabar o ano / curso	13	87	13	87
Acabar o ano / curso com boas notas	6	40	2	13
Outros objetivos	0	0	1	7
N.S. / N. R.	2	13	1	7

A percentagem destes alunos que especificou pretender fazê-lo com boas notas é que diminuiu em dois anos, o que pode ser um indicador de que as expetativas e o sentimento de autoeficácia baixaram ao longo deste ciclo de estudos. A autoeficácia é aqui entendida “a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações” (Bandura, 1997, cit. por Souza & Brito, 2008, p. 192).

No 12º ano houve apenas um aluno a indicar outro tipo objetivo, sendo esse mais de ordem pessoal do que académica.

3.2.2 Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE)

A caracterização do EAE, que aqui nos propomos a fazer, toma em consideração a multidimensionalidade deste constructo e que Veiga (2013) refere como as dimensões: cognitiva, comportamental, afetiva e agenciativa. Uma vez que a dimensão afetiva se prende sobretudo com a relação que os alunos mantêm com a escola e o grupo de pares, em termos de pertença e partilha de valores comuns, necessitaria de uma observação que no exterior da sala de aula, pelo que decidimos incidir a nossa observação apenas nas dimensões cognitiva, comportamental e agenciativa do EAE.

Na dimensão cognitiva incluem-se as estratégias que os alunos podem desencadear para superar as suas dificuldades, ou melhorar a qualidade da sua aprendizagem, numa espécie de autorregulação (Veiga et al., 2012). Relativamente a este ponto, os alunos desta turma não desencadeavam mecanismos para contornar as dificuldades com que se deparavam, manifestando um grande desinvestimento na disciplina e, em particular, na prática do desenho. A proposta e ensaio de soluções partia quase sempre da sugestão da professora, porque os alunos não dominavam os seus processos de autorregulação, e assim, sempre que encontravam uma dificuldade ou detetavam um erro acabavam por bloquear a prática.

Na dimensão comportamental, caracterizada pelas condutas dos alunos face à escola e às aulas (Veiga, 2013) devemos referir as faltas de presença, de atraso e de material. A assiduidade e, sobretudo, a pontualidade não eram valores estimados pelos alunos. As faltas de presença podiam ter origem nos motivos mais descabidos para não comparecer às aulas, onde bastava apenas não apetecer ir. A hora de entrada na sala de aula parecia ser flexível e os atrasos, que podiam chegar a meia hora, não causavam qualquer constrangimento aos alunos. O tempo da aula via-se assim reduzido, o que prejudicava a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Mesmo o tempo em que permaneciam na aula era contaminado pela utilização dos telemóveis, que apesar do seu uso estar regulamentado, a exigência do aparelho estar em modo silencioso e dentro da mochila, parecia nunca ser levada muito a sério. Desta forma, os alunos podiam estabelecer *chats* com colegas fora e dentro da sala, numa relação intermediada pela tecnologia, e desperdiçavam a oportunidade sempre acalentada pela professora para se relacionarem e conversarem cara a cara.

Um dos maiores entraves que encontrámos no trabalho com estes alunos, foi a indiferença com que encaravam a obrigatoriedade de se fazerem acompanhar pelo

material necessário. Era frequente aparecerem na aula sem um bloco ou um lápis de grafite, ou uma folha de papel que fosse. Primeiro, julgavam que isso lhes dava justificação para não fazerem nada na aula, mas assim que percebiam que esse não era o caso, geravam disputas para tentar arranjar material junto dos colegas, a quem chegaram a pedir várias vezes folhas emprestadas.

Na dimensão agenciativa, em que Veiga considera o aluno como “agente da ação” (2013, p. 445), responsável pelo fator de iniciativa que o impele a participar na aula e nas atividades, temos a referir outro dos problemas com que nos deparámos na prática, que foi a inação dos alunos perante o desenvolvimento dos seus trabalhos. As folhas que haviam sido disputadas no início da aula, podiam chegar ao final, completamente brancas, sem estarem intactas. Estes alunos hesitavam bastante para começar o trabalho e quando o faziam, rapidamente pegavam na borracha para apagar. Esta estratégia do ir fazendo sem fazer nada, muitas vezes justificada com o trabalho árduo em conceptualizar as ideias, era uma forma de evitarem confrontarem-se com as suas limitações no desenho. Por outro lado, o reduzido investimento que dedicavam a esta prática, acentuava ainda mais essas limitações, o que alimentava o círculo vicioso.

Sabendo que o ensino do desenho se apoia no diálogo com os registos gráficos, onde o professor apresenta o seu olhar ao aluno como contraponto, e onde se espera uma saudável discussão e defesa de perspetivas, a folha em branco criava-nos grandes problemas para dar curso ao processo de ensino-aprendizagem. Não havia nada para apreciar, sugerir, discutir, contrapor, aperfeiçoar, a não ser dar início ao desenho.

Não podemos deixar de referir que também existiam alunos cumpridores, em todas as esferas aqui mencionadas, mas infelizmente não eram os suficientes para alterar uma dinâmica tão negativa dentro da sala de aula.

3.2.3 Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Apenas dois alunos estavam assinalados como apresentando Necessidades Educativas Especiais: um com dislexia e outro com daltonismo.

A dislexia deste aluno circunscrevia-se ao domínio específico da leitura, não estando associada a nenhuma outra perturbação de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) (Lobo Antunes, 2009, pp. 65-67; 163), pelo que na nossa

disciplina não requereu outras adaptações que fossem além da leitura em voz altas das fichas que foram distribuídas para os alunos preencherem.

O daltonismo, esse sim, teve influência no desempenho do aluno, que muitas vezes pedia aos seus colegas para lhe identificarem com precisão a cor do lápis com que queria pintar. O aluno identificou os pares de cores em que sentia maior dificuldade para diferenciar, a saber: rosa e cinza-claro; verde e cinzento; vermelho e castanho; verde e castanho; roxo e azul-escuro. O aluno identificou esta última combinação cromática como a de mais difícil distinção. Tendo já sido nosso aluno no 10º ano, tivemos a oportunidade de criar uma adaptação nos materiais riscadores, onde etiquetámos todos os seus lápis de cor com o nome das respectivas cores (Fig. 12). O aluno reconheceu na altura a utilidade desta estratégia, e agora, que havia chegado ao 12º ano, continuava a dar uso àqueles materiais, que com uma simples adaptação lhe facilitavam bastante a vida.

Em virtude disso, a avaliação da expressão cromática dos seus trabalhos teve sempre em conta as suas limitações neste campo, nunca prejudicando a classificação do aluno.



Figura 12 – Adaptação dos materiais riscadores através da etiquetagem com os nomes das cores.
Fonte: própria.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Problemática

A problemática deste estudo desenrolou-se em torno de três temáticas que, apesar de distintas, se articulavam entre si. Definimos assim três problemas a que procurámos dar resposta: o primeiro respeita à validação da hermenêutica de Gadamer como abordagem didática da ilustração; o segundo remete para a possibilidade de construção do projeto de identidade dos alunos, em paralelo com as atividades letivas; e o terceiro está relacionado com o próprio perfil da turma e o reduzido envolvimento dos alunos.

Passamos a analisar mais detalhadamente estes três problemas, colocando para cada um deles, a questões de investigação deste estudo.

1.1 O problema da abordagem do texto

A nossa intenção de recorrer à hermenêutica de Gadamer teve em vista o propósito de avaliar em que medida ela poderia ser útil na aproximação aos textos e na compreensão alargada que os alunos podiam construir a partir deles. A questão que motivou este estudo prendia-se com a validade da aplicação desta abordagem didática na ilustração e pode resumir-se na seguinte questão:

QUESTÃO 1: Qual o contributo que a hermenêutica de Gadamer pode proporcionar na compreensão de um texto e na criação de uma proposta visual fruto de mundivisões idiossincráticas?

1.2 O problema da identidade

O nosso manifesto pedagógico, intitulado *Ser o que se é* (Apêndice 1), expressa bem a importância da construção da identidade como um tema fundamental no desenvolvimento do aluno, e da própria missão da Escola. A premente necessidade de conhecer-se a si próprio, nas suas potencialidades e limites, levou-nos

na esteira de Robinson (2010) a colocar na mesa da planificação a busca pelo Elemento dos alunos, tarefa que, cremos, deveria ser a finalidade última do percurso educativo. A Escola é uma instituição normalizadora, onde as diferenças são mais homogeneizadas do que valorizadas, ou até acolhidas: pense-se no caso de um aluno com vocação para as artes teatrais ou a dança, e na reduzida oferta que o ensino público coloca ao seu dispor. A escola é cada vez mais pensada em função daquilo que os órgãos governativos designam por saberes estruturantes, como a Matemática, o Português e o Inglês, numa valorização que tem início logo no 1º ciclo, e que é traduzida em favorecimento da carga horária.

A indefinição revelada pela generalidade dos alunos quanto ao seu futuro, mesmo para aqueles que definem um rumo, que na realidade não é um compromisso sério de acordo com os seus interesses e a sua identidade, torna a questão da construção da identidade um projeto paralelo na sala de aula. A necessidade de repensar o papel da Escola neste domínio levou-nos a formular as seguintes questões:

QUESTÃO 2: Poderá a Escola contribuir para a construção do projeto de identidade dos alunos?

Questão 2.1 Que estratégias podem ser postas em marcha para esse fim?

Questão 2.2 Que retorno poderá a Escola obter com essa missão?

1.3 O problema do envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos, analisado anteriormente no ponto 3.2.2., foi o principal obstáculo que encontramos na prática. Conjeturámos sobre as razões que levariam a esta situação e colocámos a hipótese de que as crenças negativas autoeficácia por parte dos alunos estivessem a boicotar o seu desempenho. Estas crenças são, grande parte das vezes, inconscientes, pelo que havia que trazê-las à consciência, reforçando o autoconceito destes alunos. Nesse sentido, e porque também acolhemos a questão da identidade nas nossas preocupações, colocámos a seguinte questão.

QUESTÃO 3: De que forma a construção do autoconceito pode promover uma melhoria no EAE?

2. Conceptualização didática

Do enquadramento teórico que suporta esta prática supervisionada relevam alguns pontos que mereceram a nossa especial atenção:

- a) A dinâmica dialógica / relacional, que podemos detetar em Gadamer e Vygotsky;
- b) A noção de falha como ponto de partida para a solução, que Gadamer designa por preconceito e Erikson identifica como crise / conflito;
- c) A importância da linguagem como instrumento em Gadamer e Vygotsky;
- d) A construção de si face a um outro, algo que podemos detetar nos três autores do nosso alicerce teórico;
- e) A pertinência da abordagem da questão da identidade Erikson, nesta faixa etária¹⁹;
- d) A interação com um outro mais experiente (professor ou aluno) que encontramos em Vygotsky, vai além da cópia e funciona sobretudo como um trampolim;
- e) O inevitável enraizamento do Eu na esfera cultural, que podemos rastrear em Gadamer e Vygotsky.

A nossa prática desenvolveu-se com base nestes pressupostos e em persecução de dois objetivos: a criação de uma estratégia hermenêutica na abordagem de um texto para ilustração; e a construção da identidade dos alunos em diversos níveis. Melhorar o envolvimento dos alunos acabou por surgir como objetivo mais tarde, face às dificuldades que colocou na nossa prática.

Para esse efeito, podemos conceptualizar toda a unidade didática no esquema da Figura 13, onde se destacam três eixos de intervenção (o eixo do ver, do fazer e do pensar) e a circularidade de um tema recorrente nas aulas. Pretendia-se que os três eixos se articulassem entre si e se ativassem mutuamente.

2.1. Os três eixos de intervenção

¹⁹ Apesar das idades destes alunos excederem a faixa etária da 5ª etapa do desenvolvimento psicossocial de Erikson, considerámos que pelo facto de ainda se encontrarem a frequentar o ensino secundário e a debaterem-se com os mesmos problemas de jovens adolescentes, justifica-se a nossa opção em incidir o nosso estudo somente na 5ª etapa – Identidade / Confusão de papéis.

Os três eixos de intervenção decorrem da necessidade de desenvolver atividades de natureza diferente. As disciplinas do âmbito das artes plásticas tendem a reforçar a componente prática do fazer, o que é muitas vezes motivado pela extensão dos programas e pela necessidade imperiosa de reforçar o tempo de prática do desenho. No entanto, havendo tempo para visitar exposições, ou tomar contacto com obras de outros artistas, raras são as oportunidades em aula para apreciar os trabalhos dos colegas. O tempo de aula não contempla muitas vezes esse aspeto importante do Ver: de se Ver a si e aos outros.

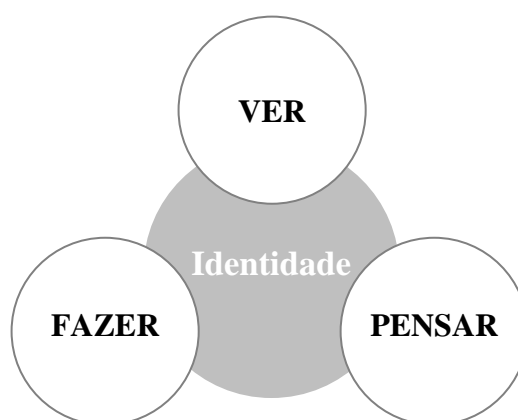


Figura 13 – Esquema da conceptualização didática das aulas. Fonte: própria.

Muito mais escasso é o tempo dedicado à reflexão sobre o trabalho realizado ou à produção de discursos sobre os trabalhos próprios e dos colegas, sejam eles de cariz técnico ou estético. Mesmo na situação em que os trabalhos chegam à parede de uma exposição na escola, isso não contempla um espaço de reflexão e debate.

Nessa perspetiva procurámos desenvolver ações nestes três eixos, que se pretendem ser equivalentes em importância, para tentar perceber se no seu conjunto influem positivamente na aprendizagem do desenho.

2.1.1 O eixo do Ver

As imagens geram imagens (Gombrich, 2002) e têm esse fator de ativar na nossa memória que as interligam. Vítor dos Reis, em analogia à frase de Newton, chega mesmo a afirmar que “se cada imagem permite ver mais longe, ou de maneira diferente, é porque se apoia sobre os ombros de gigantes” (2010, p. 129). Nesta aceção devemos incentivar a visualização de imagens sob quaisquer formas, para

inscrever e exponenciar a cultura visual dos alunos, como se o Ver produzisse o efeito de um caleidoscópio, onde algumas pedras coloridas recriam uma multiplicidade e complexidade de outras imagens.

No contexto das nossas atividades este eixo processar-se-ia por confrontação com as diferentes fontes visuais: trabalhos de artistas, produções do aluno e produções dos colegas.

Os alunos eram assim incentivados a olhar para o lado, a espreitar descaradamente o trabalho dos colegas, a passear pela sala se necessário fosse, para fazerem aquilo que designamos de *trampolim*. O trampolim não é copiar ideias ou soluções dos outros colegas. Pretende apenas alavancar a prática de cada um por impulso do trabalho dos colegas. O trampolim, por si só, não faz nada por nós se não houver intenção e esforço da nossa parte, mas é capaz de nos fazer saltar mais alto, de nos projetar nas nossas ambições, e de propulsionar as nossas ideias.

Interessava-nos particularmente explorar esta ideia de que olhar para o trabalho do colega não deve ser reprovável. Pode até ser desejável se isso for proveitoso para o aluno, onde o trabalho deixa de ser referente para cópia e passa a um instrumento impulsionador de ideias ou de atividade.

Por outro lado, esta prática do Ver estava associada à comparação social, um mecanismo tão caro aos jovens, e ao qual se dedicam amiúde. Markus & Wurf referem esta aprendizagem baseada na comparação social, o que pode consubstanciar-se numa estratégia de autoconhecimento (1987, cit. por Souza & Brito, 2008, p. 194).

2.1.2 O eixo do Fazer

O eixo do Fazer não traz nada de inovador na prática das disciplinas artísticas. É nele que elas se baseiam e é a ele que lhe dão primazia. No entanto, quando os alunos ficam bloqueados, por conta de crenças negativas de autoeficácia, que fazem ecoar um ruidoso “se calhar não consigo” nas suas cabeças, os professores veem-se de mãos atadas. É esta a principal razão pela qual devemos considerar estes três eixos como sendo de igual importância, pois quando um deles falha, é nos outros dois que nos devemos apoiar para reativar o que ficou bloqueado.

2.1.3 O eixo do Pensar

Relativamente ao eixo do Pensar, a questão colocou-se logo na designação. Pensar, refletir, comunicar, construir cognitiva e conscientemente, são ações que convocámos para este eixo, mas o Pensar estava na base de todas elas: não só pelas marcas de retrospeção promovidas pela reflexão, mas pela estruturação das ideias de forma a produzir um discurso, e construção de uma visão dos outros e de si. Neste domínio podemos recuperar Vygotsky, no entendimento da linguagem como uma forma de estruturar o pensamento, mas também no processo de fala interior (1987, p. 128-132): os discursos que não são audíveis, estruturados ou conscientes.

Neste eixo procurámos trabalhar a consciência dos processos visuais e psicomotores envolvidos no desenho, bem como do estilo, tendências e opções recorrentes do aluno, derivadas de uma identidade própria no desenho.

A par disso, procurámos proporcionar oportunidades para os alunos refletirem e comentarem as suas produções e as produções de outros (colegas, artistas, outros), cimentando as suas similaridades ou oposições, na comparação social que já referimos.

Os bloqueios do eixo do Fazer, consumados por evitação ou procrastinação dos processos de trabalho, constituíram-se como uma enorme pedra no caminho destes alunos. É nesse sentido que procurámos alavancar a aprendizagem do desenho por outros caminhos, onde os eixos do Ver e do Pensar foram fundamentais. Com o auxílio de uma alavanca, qualquer pedra pode ser removida, e uma vez em marcha a própria energia cinética encarrega-se de dar continuidade à dinâmica. Assim acontece com a prática do desenho.

3. Desenvolvimento da unidade didática *Módulo de Ilustração*

3.1 Descrição sumária

A unidade didática que nos propusemos lecionar compreendia o módulo de Ilustração, que desenvolvemos ao longo de dezanove aulas (Apêndice 2). As atividades referentes a este módulo tiveram início no dia 22 de Novembro de 2012 e terminaram a 18 de Abril de 2013. As aulas decorreram às quintas-feiras de manhã, mas a distribuição da turma por turnos resultou em dois horários diferentes que, por constrangimentos da organização escolar, não decorriam de seguida, mas com um bloco letivo de intervalo. Assim sendo, o turno I cumpria o horário das 8h20 às 9h50, enquanto o turno II cumpria o horário das 11h45 às 13h15. Por uma questão de simplificação e condensação da descrição das aulas, apenas faremos referência aos turnos quando tal se justificar.

A unidade didática de ilustração compreendeu os seguintes momentos estruturantes que se podem analisar com maior detalhe na planificação constante do Apêndice I:

1. Personalização do diário gráfico;
2. Visita de estudo à exposição “Um chá para Alice”, na Fundação Calouste Gulbenkian;
3. Aulas de desenho de representação;
4. Balanço intermédio (autoavaliação e coavaliação);
5. Aulas de desenvolvimento de competências na ilustração;
6. Realização de quadros temáticos identitários;
7. Aula expositiva sobre os tipos de ilustração;
8. Projeto final – painel de ilustração coletiva das obras *Mensagem* e *Lusíadas*.

Embora a temática das aulas se iniciasse tomando por pretexto a obra de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*, e que motivou a visita de estudo à exposição alusiva ao 150º aniversário do manuscrito original, a temática para a ilustração do projeto final centrou-se na referência às obras *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Tratou-se de uma colaboração com a

professora de Língua Portuguesa, disciplina na qual estas obras estavam a ser estudadas.

3.2 Estratégias

Destacamos aqui algumas das principais estratégias a que recorremos na nossa prática e que se podem dividir genericamente em três grupos: as que incidem na esfera pedagógica, as que visam o processo de ensino-aprendizagem e as que contribuem para a construção da identidade e o autoconhecimento. Esta divisão é uma forma de categorizar as estratégias, mas reconhecemos que muitas delas exercem influência em mais de um grupo.

Várias são as estratégias que se reportam aos conceitos teóricos dos três autores estudados na primeira parte do relatório, enquanto outras partiram da operacionalização dos três eixos da conceptualização didática. Segue-se uma descrição detalhada das principais estratégias a que recorremos.

3.2.1 Estratégias pedagógicas

Disposição da sala

As mesas de trabalho individuais eram arrumadas no início da aula pelos alunos e professora, e novamente dispostas no esquema tradicional no final do bloco letivo. A opção pela disposição conjunta das mesas não só permitiu a partilha de materiais, como promoveu olhares e opiniões (Fig. 14). Pretendia-se o contato e a confrontação quase permanente dos horizontes de cada aluno, mas também a interação entre eles, fosse relativa ao olhar, que se inspirava e ressaltava a partir dos trabalhos dos colegas, fosse em relação aos pequenos diálogos que se estabeleciam, motivados pelos trabalhos uns dos outros. Um jogo de linguagem verbal e não-verbal, que redefinía e reajustava os propósitos dos alunos face aos outros.

Com esta disposição o trabalho era o centro de tudo, devidamente cercado por uma barreira de alunos, onde o coletivo aqui é já unidade, e a professora um mero elemento incentivador ou provocador, consoante a situação o determinasse.



Figura 14 - Disposição conjunta das mesas para suprir a necessidade de partilha de materiais e proporcionar maior interação dos alunos. Fonte: própria.

Folha de presenças

A folha de presenças (Apêndice 3) foi a solução encontrada para tentar responsabilizar os alunos pela sua assiduidade e, sobretudo, a pontualidade. Os atrasos sistemáticos destes alunos, aliados às faltas de presença, levaram-nos a instituir este instrumento de visualização e consciencialização da frequência das aulas a nível individual e relativamente aos colegas.

Circulação permanente pela sala

A circulação permanente da professora pela sala permitiu acompanhar cada processo de trabalho, e orientar individualmente os alunos sempre que houve necessidade. Os alunos sentiram-se acompanhados, mas não suportados. A voz da professora serviu de incentivo e orientação, mas respeitou sempre a autonomia de decisão dos alunos.

Promoção da autonomia

As correções, sugestões e comentários que apresentámos aos alunos primaram pela clareza da argumentação, para que eles decidissem pela sua aceitação ou não. No caso dos alunos que não se mostraram recetivos à opinião expressada pela professora, foram solicitados os argumentos para justificar a sua posição, pois

não era aceitável, por exemplo, que um aluno se recusasse a melhorar o seu trabalho, ou a introduzir a cor, apenas porque não queria. A esfera de autonomia dos alunos obrigava também a esta responsabilização de sustentar as suas decisões com argumentos válidos que se baseassem na visualidade da sua mensagem. Esta autonomia, está por isso carregada de responsabilidade autoral, o que é diferente de estar ao serviço dos caprichos do seu autor.

O papel da professora, na promoção da autonomia, assumiu duas vertentes: a de facilitadora, acompanhando os alunos nas suas crises de modo a que alcançassem uma resolução positiva; e, por outro lado, a de provocadora ou criadora de situações de crise ou conflito, proporcionando de forma controlada, novas oportunidades para aprendizagem.

3.2.2 Estratégias do processo de ensino-aprendizagem

Trabalhar o erro como oportunidade

Logo no início do módulo, durante a visita de estudo à exposição “Um chá para Alice”, foi solicitado aos alunos que registassem o que sabiam acerca da Alice e da sua história, numa tentativa de tomarem consciência sobre os pré-conceitos que haviam construído acerca desse tema. Só assim, nessa expectativa, se poderiam rever nas ilustrações apresentadas, ou pelo contrário, reajustar as suas pré-concepções face às imagens que estavam prestes a observar.

No domínio do desenho de observação, assumiram-se os primeiros traços, como o pré-conceitos, a partir dos quais o processo do desenho se devia desenrolar. Aquilo que poderíamos considerar incorreto do ponto de vista da perspectiva, era fruto de uma perceção reforçada pela imagem mental que os alunos fazem da realidade, e não da subserviência à perceção visual. Não raras vezes uma circunferência em perspectiva foi desenhada mais como uma circunferência do que como uma elipse: os alunos desenhavam o que sabia que estava à frente deles e não o que os seus olhos estavam a ver. O que a mão reproduzia era já um registo contaminado por informações do cérebro, no fundo, um pré-conceito, que devia ser confrontado e reajustado.

Abordagem hermenêutica do texto

O nosso intuito foi aplicar a teoria hermenêutica de Gadamer à didática da ilustração, como proposta de abordagem ao texto. Pretendíamos veicular a ideia de que o autor e o ilustrador de um texto podem ser considerados coautores, na medida em que ambos transportam as suas mundivisões para o texto e para as imagens. Isto leva-nos a crer que o esforço do ilustrador não está só na interpretação visual do texto, mas na tomada de consciência da sua mundivisão. Os princípios da Hermenêutica de Gadamer foram assim apropriados não só para a compreensão de um texto face aos outros, mas também para a compreensão de si, visto que os alunos eram desafiados a tomar consciência das esferas culturais em que estavam inseridos e dos níveis de identidades que os constituem e marcam inevitavelmente a sua prática no desenho.

As aulas foram deste modo programadas para espelhar os conceitos teóricos da Hermenêutica de Gadamer, explorando as relações e os cruzamentos entre os horizontes dos alunos e os horizontes do Outro, fosse ele um texto ou um colega, fosse um horizonte presente ou do passado. A abordagem do texto por partes para chegar ao todo também se baseou no círculo hermenêutico, e o trabalho cooperativo do projeto final visou a fusão dos horizontes dos alunos e dos textos, por meio dos jogos de linguagem verbais e jogos de linguagem plástica.

Incentivo ao “trampolim”

A desconstrução do mito da imitação ou da cópia, que põem em causa a originalidade a legitimidade do trabalho, foi um trabalho árduo. Afinal olhar para o lado é um comportamento censurável no percurso escolar desde a mais tenra idade, sendo que se o professor não chamar a atenção dos alunos, certamente os seus colegas o farão, com um sonoro “imitador”, mesmo que se trate de uma apropriação de ideias. Provando que esta tendência reflete uma influência cultural, Eduardo Kol de Carvalho explica-nos como do outro lado do mundo se pensa de maneira diferente a respeito desta questão:

Temos o caso típico dos nossos tempos de escola em que era feio copiar pelos outros. Sempre, sobretudo nas disciplinas mais criativas, fomos instigados a criar, e não a copiar, sendo do imaginário português a queixa «oh, senhora professora, este menino está a copiar!». No Japão não existe este queixume. Não há mal nenhum nisso, tudo se copia, mas para melhor (Carvalho, 2004, p. 209).

Não nos choca se o recurso à cópia e à apropriação do trabalho dos outros levar o aluno a chegar mais longe. Com isto pretendemos afrontar um preconceito cultural que já foi ultrapassado na esfera da prática artística contemporânea, desde a música (com apropriações de trechos de músicas de outros autores) até às artes visuais (com obras de citação e apropriação de outros artistas).

Esta estratégia convoca o aspeto relacional da aprendizagem por interação com pares mais experientes e, felizmente, o termo “trampolim” acabou por se vulgarizar na sala de aula, a ponto de os alunos o utilizarem em referência à inspiração nos trabalhos de colegas. Quando algo desta natureza é assimilado no nosso discurso, é indicador de que foi assimilado como prática.

3.2.3 Estratégias de construção da identidade e autoconhecimento

Diário gráfico

Logo no início da unidade didática, começámos por instaurar a prática do diário gráfico, tendo despendido duas aulas na sua personalização, procurando fazer dele um instrumento identitário, próximo e pessoal.

Explorando aspetos da sua tribo e da sua cultura, no simples exercício de personalizar um instrumento de trabalho como o diário gráfico, os alunos estiveram de facto a refletir sobre os seus horizontes e sobre as suas formas de ver o mundo.

Interessava-nos a dimensão narrativa do diário gráfico, que se constitui como um histórico das representações da mundivisão do aluno. É uma construção que se desenrola no tempo e que nós podemos ver evoluir. O recurso ao diário gráfico, procurava também este aspeto de uma quantidade massiva de registos que permitisse ao aluno testemunhar a sua própria evolução e, enfim, confrontar o seu eu artístico do presente, com o eu artístico do passado.

Quadros temáticos

Outro exercício que focou a noção de horizonte foi a aula em que os alunos realizaram um quadro temático (*theme board*) sobre três níveis de identidade cultural: individual, tribal e nacional. Com este exercício pretendia-se proporcionar aos alunos não só uma consciencialização sobre o seu entendimento de si e das suas tradições (os seus horizontes), mas também fazer emergir os pré-conceitos que neles se enraizaram acerca do que é a cultura portuguesa.

Trabalho cooperativo

O que inicialmente começou por ser um trabalho colaborativo, onde os alunos desenvolviam individualmente os seus trabalhos, partilhando materiais e opiniões numa mesa comum, passou a um trabalho cooperativo na fase do projeto final. A distinção dos dois termos é referida em Freitas & Freitas (2003), que consideram a aprendizagem colaborativa como tendo maior amplitude que a aprendizagem cooperativa. O trabalho colaborativo visa um objetivo comum, mesmo que desenvolvendo tarefas paralelas e sem contacto entre os grupos, enquanto o trabalho cooperativo implica uma interação face-a-face e a participação de todos num trabalho e objetivo comuns.

Na pintura coletiva do projeto final as dificuldades de cada um eram as dificuldades de todos e cada elemento pôde sentir que contribuiu, em conjunto com os colegas, para o mesmo produto final.

Jogos de linguagem

O projeto final teve uma conceção e realização conjunta que permitiu diversos jogos de linguagem, na aceção gadameriana. A discussão de propostas e ideias, e o compromisso nas soluções, valeram-se dos jogos de linguagem verbal. A defesa das opções individuais foi flexibilizada em nome do consenso intersubjetivo. No entanto, e por extensão deste conceito fundamental da hermenêutica de Gadamer, num claro abuso da nossa parte, estendemos estes jogos à linguagem plástica. A realização do painel coletivo em que todos trabalharam sobre o mesmo suporte, permitiu um diálogo, que era já conversa, de linguagens plásticas, modos de fazer e estilos de cada aluno.

4. Descrição das aulas

Os planos das 19 aulas lecionadas nesta unidade didática podem ser consultados no Apêndice 4, mas como planos de intenções que são, nem sempre se concretizaram nos moldes em que foram idealizados. Por esse motivo procedem-se aos relatos da atualização na prática desses instrumentos.

Aula 1 - 22 novembro 2012

Personalização do diário gráfico

A aula decorreu noutra sala, a pedido de um professor que havia requisitado o espaço designado para a realização de um teste. A sala que nos foi atribuída em alternativa estava equipada com computadores, algo que o 2º turno não conseguiu ignorar. Assim que estes alunos entraram, em modo automático, ligaram os computadores e entraram no *Facebook*. A entrada foi a conta-gotas, porque levaram tempo a serem redirecionados de sala e por chegarem atrasados.

A arrumação das mesas obteve resistência por parte dos alunos, sobretudo quando souberam que aquele procedimento ia ser repetido em todas as aulas.

Após o preenchimento das fichas biográficas, verificámos que poucos alunos traziam consigo o diário gráfico, mas isso não nos demoveu de criar uma capa personalizada que depois pudessem colar. Os alunos pareceram querer arranjar desculpas para boicotar o trabalho. O segundo turno não trouxe material, o que nos obrigou a providenciar alguns materiais de uso comum.

Apresentámos o livro *Diários de viagem: desenhos do quotidiano*, de Eduardo Salavisa (2008). Os alunos pareceram querer desfolhá-lo primeiro antes de arriscar começar trabalhar.

O ambiente foi silencioso, o que decorre de serem poucos alunos em cada turno.

Explicámos que o trabalho em grupo à volta da mesma mesa permitia que os trabalhos fossem alvo dos olhares dos outros, e com isso se poderiam criar redes de influência. “Não é imitar, é fazer trampolim”, esclarecemos. A dada altura na turma ouviu-se um aluno a dizer “vou-te imitar” ao que o outro respondeu: “Não, vais é fazer trampolim!”

A identificação do diário gráfico procurou explorar aspetos da identidade dos alunos, sobretudo das tribos a que pertencem e das suas influências culturais. Logo

aqui requisitámos que explorassem o conceito de “tribo” (por exemplo, os “betinhos”, os “desportistas”, ou os “cromos”), desenvolvido por Ken Robinson (2010, cap. 5), solicitando referências visuais à tribo a que cada aluno pertencia, destacando também as referências individuais. Os alunos exploraram este conceito de forma muito rudimentar.

Levaram muito tempo a definir um rumo para o trabalho e, conseqüentemente, atrasaram o processo. Em compensação alguns alunos começaram a arrumar antes do tempo, com a justificação “Já está na hora”. Faltavam 10 minutos.

Aula 2 - 29 novembro 2012

Personalização do diário gráfico

Os alunos voltaram a chegar atrasados e sem a desculpa de termos mudado de sala. Equacionámos a utilização de uma folha de presenças para corrigir esta situação.

O 2º turno continua mais resistente à arrumação das mesas, mostrando-se muito críticos em relação a uns aos outros e às propostas que cada um apresenta. Muito preconceituosos. Conversaram sobre assuntos extra-aula (aulas de condução, carros) e para eles as regras de tirar o chapéu dentro da aula, ou não estar a mexer no telemóvel, parecem não se ter instituído como tal. O 1º turno, na generalidade, revela-se mais cumpridor em regras e trabalho.

Os produtos finais que se conseguiram não refletem o tempo despendido (Fig. 15).

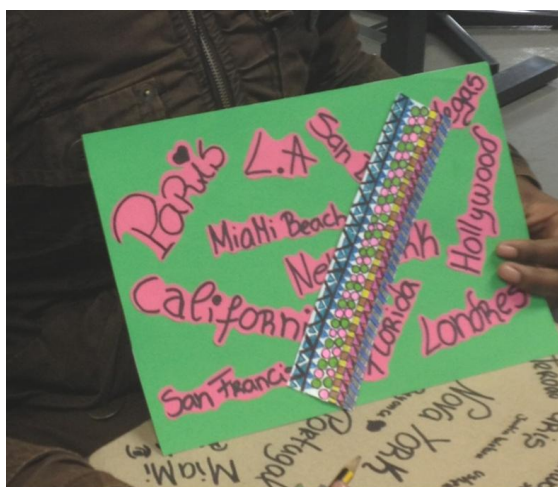


Figura 15 – Exemplo de uma das capas personalizadas para o diário gráfico, dentro da mediana de qualidade dos trabalhos. Fonte: própria.

A mostra e comentário dos trabalhos dos alunos não obtiveram grande adesão por parte deles. Sentiam-se desconfortáveis a falar sobre os próprios trabalhos e optavam por comentários muito sucintos e pouco elaborados.

Aula 3 - 6 dezembro 2012

Visita de estudo - Um chá para Alice

Começámos por nos reunir no terminal fluvial do Barreiro e esperámos imenso tempo para conseguir reunir os alunos que viriam connosco de transporte público. Os restantes iram de automóvel e encontrar-se-iam connosco já na Fundação Calouste Gulbenkian, onde estava prevista a visita de estudo à exposição *Um chá para Alice*. Um dos alunos que viajou de barco confessou-nos que era a primeira vez que o fazia, e foi uma experiência nova para ele.

Já no museu, os alunos sentaram-se dispersos ao contrário do que nós pretendíamos, o que nos levou a ter de explicar por grupos a primeira tarefa que propusemos. Mostravam um ar muito entediado, sem demonstrar qualquer interesse pela visita.

Distribuámos um pequeno papel onde cada aluno devia registar o que sabia sobre a história *Alice no País das Maravilhas*, para explorar a noção de pré-conceito. Os alunos acabaram por subverter esta tarefa ao recorrer prontamente ao telemóvel para uma pesquisa na internet. As descrições obtidas não se basearam na memória, porque os alunos na sua generalidade, não conheciam nada da história. Para não se confrontarem com essa falha, acabaram por encontrar uma saída airosa. Apenas dois alunos cumpriram a tarefa nos termos solicitados:

Sei que tem um coelho na história (aluno N).

Existe um coelho na história. Existe uma mulher. Existe [sic] umas cartas (aluno E).

Reunidos à entrada da exposição, perguntámos o que entendiam por ilustração:

É a representação de qualquer coisa real ou imaginada (aluno K).

Mostra por imagens o que se escreve com palavras (aluno J).

Os alunos tiveram a oportunidade observar trabalhos de diversos ilustradores da atualidade nacional e internacional, sobre um texto que havia sido escrito e ilustrado há quase 150 anos – *Alice no país das Maravilhas*. Chamámos a atenção de que o texto que iam ver ilustrado tinha sido originariamente ilustrado pelo próprio autor. Estas diferentes perspetivas, frutos de influências e mundos diferentes, sobre o mesmo texto, estavam dispostas em mesas de diferentes tamanhos e formatos para reforçar a linguagem e identidade únicas de cada ilustrador (Figs. 16 e 17). Seguindo as perguntas do guião (Apêndice 5), acabaram por cumprir a atividade com atenção: debruçaram-se sobre as imagens e olharam mais para elas. Era o nosso objetivo.



Figuras 16 e 17 – Imagens da visita à exposição “Um chá para Alice”, na Fundação Calouste Gulbenkian. Fonte: própria.

Na última sala, propusemos que realizassem um desenho de observação a partir de uma instalação. Incentivámo-los a aproximarem-se do referente, mas não aceitaram. Só três alunos o fizeram, a desenhar deitados no chão (Fig. 18).

A atividade decorreu com interesse para quase todos os alunos. Quatro alunos, porém, manifestaram o seu desagrado com a exposição e anunciaram que iam tomar o pequeno-almoço:

É a última vez que a professora me traz a uma exposição com atividades sem graça nenhuma (aluno E).

Argumentámos que na ficha de autoavaliação da visita o aluno teria oportunidade de sugerir atividades do seu agrado.

No desenho estavam sempre a pedir a borracha (mais uma vez não tinham trazido o material), sempre insatisfeitos e a apagar o trabalho já feito. Foi-nos difícil isolar os alunos D, E e N das redes sociais, pois estiveram sempre a mexer no telemóvel.

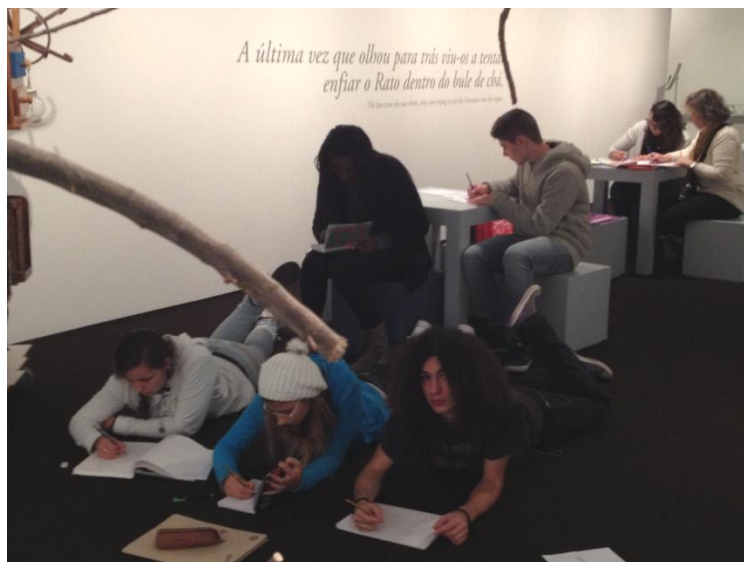


Figura 18 – Atividade prática de desenho a partir de uma instalação da exposição “Um chá para Alice”. Fonte: própria.

Um dos alunos manifestou-nos cansaço com a atividade, embora não tivesse decorrido muito tempo:

- Já estou aziado de desenhar.
- Aziado?
- Sim, stora, eu azio a desenhar! (diálogo entre a professora e o aluno J).

Não houve espaço para reflexão sobre os guiões porque os alunos já se mostravam cansados, e decidimos não forçar. Depois do almoço, a atividade prevista de desenho no diário gráfico não se concretizou porque apenas três alunos se fizeram acompanhar deste instrumento. Para que todos estivessem em pé de igualdade decidimos explorar em conjunto os espaços da Fundação Gulbenkian.

Aula 4 - 13 dezembro 2012

Desenho de contorno e de observação

Apenas cinco alunos compareceram na aula, por ser a última semana de aulas do período. Começámos por distribuir as fichas de autoavaliação da visita de estudo, onde foi solicitado um pequeno texto, em jeito de relatório, com referência a alguns

pontos fornecidos pela professora para orientação. Os alunos sentiram imensa dificuldade e demoraram imenso tempo em redigir um texto de 15 linhas, mesmo com a indicação de tópicos.

Prosseguiram com o desenho de contorno de uma chávena e um pires (influência das ilustrações da exposição) e mostraram-se muito frustrados pelo facto de os movimentos da mão não traduzirem a realidade das perceções. Enfatizámos o poder desestabilizador do cérebro nesta equação e procurámos enfatizar a relação visuo-motora do processo do desenho, de forma a excluir os pré-conceitos racionais (Fig. 19).

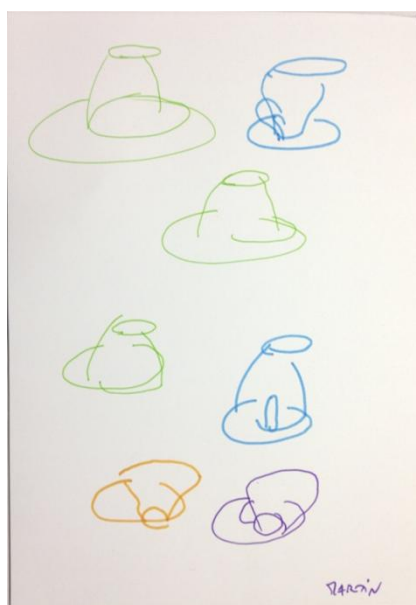


Figura 19 – Desenho cego onde os alunos, sem olhar para a folha de papel registaram os contornos de uma chávena e um pires. Fonte: própria.

Os alunos realizaram algumas tentativas de aproximação à forma em desenho de observação, mas só um conseguiu passar à fase da caracterização do volume.

Quando mostraram os desenhos uns aos outros, houve colegas que à luz das suas soluções divulgaram as suas principais estratégias, como a referência aos eixos vertical e horizontal, ou a estratégia de geometrização das formas. Esta atividade metacognitiva teve frutos para os outros alunos e para os próprios, que tomaram consciência dos seus processos de desenho.

Aula 5.0 - 3 janeiro 2013

Os alunos faltaram todos na primeira aula do segundo período. A aula 5 foi retomada na aula seguinte.

Aula 5.1 - 10 janeiro 2013

Desenho de observação

Os alunos continuam a chegar atrasados à aula. Nesta aula os alunos puderam desenvolver o desenho de observação na vertente de estruturação da forma. Desta vez foram utilizadas duas chávenas diferentes e respetivos pires, para os alunos atentarem na escala entre elas e na representação da circunferência e elipse em perspetiva.

O recurso à borracha é permanente e foi notória a falta de paciência da generalidade dos alunos, para trabalhar o volume com mancha. Dado que os desenhos demoram muito tempo a estruturar e a dar volume, não se chegou a desenvolver o exercício de criação de narrativas. O aluno M, contudo, conseguiu produzir três registos (dois a grafite e um a caneta), onde explorou a mancha e a trama (Figs. 20 e 21). No final da aula, estes desenhos foram comentados pelos colegas, com grandes elogios ao trabalho conseguido. O aluno M partilhou estratégias (geometrização da forma, sobretudo) e preferências (pela linha) porque não tem paciência para despende o tempo necessário para realizar as manchas.

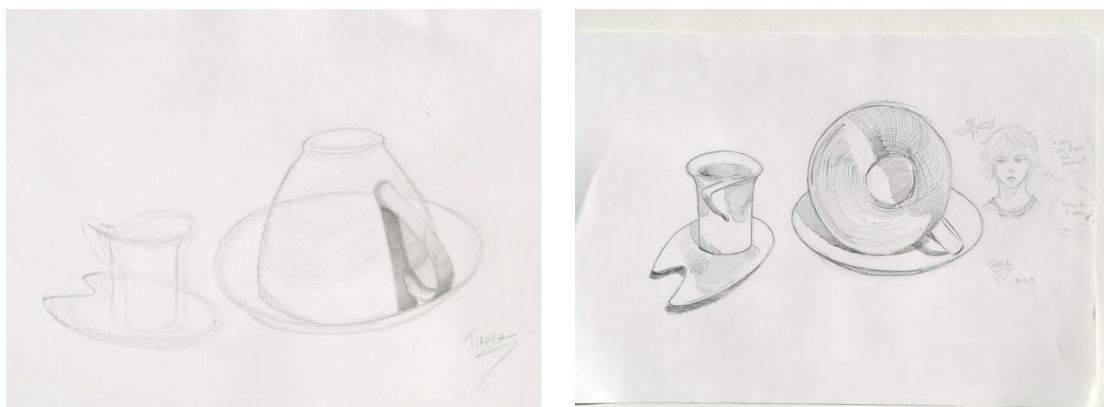


Figura 20 e 21 – Desenhos de observação do aluno M, onde se explora a mancha e a trama na caracterização do volume. Fonte: própria.

Antes do final da aula, alguns alunos arrumaram o material, antes de o termos solicitado, e ficaram sem fazer nada: “não vale a pena, vai tocar” (aluno D). O recurso ao telemóvel, e os nossos avisos para o guardarem fora do alcance da vista e das mãos, perpetuam-se.

Aula 6 - 17 janeiro 2013

Desenho criativo - narrativas

Apesar de os alunos encararem com naturalidade a arrumação das mesas, há sempre elementos a quem temos de chamar a atenção para uma participação mais ativa neste processo.

Foi proposto aos alunos partirem da representação de chávenas e pires, ou pormenores destes referentes, para a elaboração de um desenho que contasse uma história, recriando uma realidade e uma sequência de eventos se fosse caso disso, para expressarem uma ideia criativa. Sugerimos que se introduzissem figuras humanas, se servissem do modelo anatómica em madeira para trabalhá-las. Uma das alunas chegou mesmo a incorporar o desenho deste modelo no seu trabalho.

As ideias surgiram muito lentamente na folha, e sempre com muitas hesitações e muito apagar de borracha. Porém, os alunos que estão mais à vontade acabaram por estimular os restantes: todos pareciam querer contar uma história e ouviram-se opiniões e trocas de impressões sobre as propostas de cada um, relativamente às ideias. Quando o assunto se prendia com questões técnicas do desenho, havia alguns alunos que manifestavam-se muito resistentes às nossas sugestões, sobretudo se implicavam ter mais trabalho. O aluno B foi um desses casos, pois pretendia realizar o desenho a caneta e ficar só pelo contorno, sem grande cuidado, nem iniciativa para compensar o minimalismo com maior quantidade de desenhos. Para ele não havia nada a acrescentar ou a melhorar, e justificava: “Eu quero o desenho assim!”

Dado que durante a aula houve bastante interação entre os alunos sobre as suas propostas, acabámos por suprimir o momento de mostra e comentário dos trabalhos, para tentar explorar a motivação na realização dos desenhos.

No segundo turno faltaram metade dos alunos e mesmo revelando mais dificuldades que no outro turno, são em gerais muito mais resistentes às atividades e aos reparos ao seu trabalho. Apesar disso, estiveram mais motivados com esta atividade.

Aula 7 - 24 janeiro 2013

Caricatura

Foi o primeiro dia em que não houve faltas de presença a registar.

Começamos por referir a importância da síntese no desenho e na forma como a comunicação se pode estabelecer por elementos simbólicos e condensados. Apresentamos a caricatura como um tipo de ilustração que deriva do retrato, mas que o extravasa, pela ênfase que dá aos aspetos mais característicos e marcantes seja em forma de proporção ou da utilização das formas e cores. Os alunos foram organizados por pares, sendo que houve um grupo de três alunos, em que dois deles desenharam o mesmo colega. Estiveram sempre dispostos em torno da mesa coletiva, e na maior parte dos casos desenharam que estava sensivelmente à frente deles.

Incentivamos os alunos ao reconhecimento nos colegas dos aspetos mais marcantes das suas fisionomias ou personalidades e gostos. Apesar de não ser literal e realista, este registo visual deveria identificar facilmente o aluno ou aluna que retratava.

Os alunos mostraram-se entusiasmados com a execução deste desenho, talvez porque o objetivo era fugir da representação realista que podia denunciar as suas fragilidades no desenho. No final da aula, não houve espaço para comentários, dado que essa interação já tinha decorrido durante a aula.

Os alunos pousaram satisfeitos para a foto, lado a lado com as caricaturas que tinham realizado ou de que tinham sido alvos (Fig. 22). Foi uma aula produtiva.



Figura 22 – Caricatura realizada pela aluna G. Fonte: própria.

Aula 8 - 31 janeiro 2013

Balanço – autoavaliação e coavaliação

Os alunos entraram na sala de aula e foram informados de que naquele dia não iam desenhar, algo que eles estranharam, mas não se mostraram muito desiludidos.

Sentámo-nos todos em volta da mesa coletiva, com a professora lado a lado com os alunos, e foi-lhes solicitado que reunissem os trabalhos que haviam realizado até então, selecionando um para cada tipo de desenho: desenho de contorno; desenho de observação; desenho criativo – narrativas; e caricatura.

Foi explicado o procedimento a seguir por todos os alunos, que deveriam começar por apresentar os desenhos aos colegas expondo as suas fragilidades, as soluções bem conseguidas, os desafios superados e as dificuldades encontradas. O comentário do desenho podia também desenvolver-se no sentido do juízo estético. Solicitou-se a cada aluno uma autoavaliação qualitativa ao que se seguiria a apreciação e comentário dos colegas, que fariam uma avaliação qualitativa e quantitativa, atribuindo uma nota. A professora não expressou qualquer tipo de classificações ou juízos de valor nesta aula.

Os alunos verbalizaram e analisaram os processos do desenho com empenho, seriedade e até justiça. Chegaram a comparar os desenhos dos colegas antes de atribuírem as notas, com a preocupação de serem justos. Apesar de serem exímios a detetar o que correu mal e a dizê-lo frontalmente, também expressavam com a maior sinceridade o apoio às fraquezas e os elogios às boas práticas, patentes nos seguintes comentários:

- Ele sabe que o mar não é assim.
- Uma coisa é saber, outra coisa é desenhar (diálogo entre os alunos F e M).

Teve imaginação, está bem representado (aluna G em referência ao aluno O).

Andei 40 000 vezes às voltas com a perspetiva... (aluno M).

Sempre que houve silêncios a professora instigou a discussão saudável dos trabalhos, que rapidamente extravasou para diagnósticos dos problemas no desempenho:

Eu não sou artista (aluno E).

O meu problema é começar (..) entretanto tocou (aluna A).

És muito lenta, não pode ser assim (aluna F em referência à aluna A).

Nunca pensaste que fizesses [sic] uma coisa assim (aluna F em referência ao aluno O).

Não houve oportunidade para ouvir todos os alunos, pelo que três tiveram de apresentar a sua autoavaliação na aula seguinte.

Apesar da confrontação com falhas e insucessos, os discursos de incentivo e a camaradagem que neles se fez sentir, foram responsáveis pelo carácter quase terapêutico desta aula.

No final, a professora concluiu sobre como estava satisfeita com a prestação dos alunos nesta aula e sobre a importância de falar sobre o processo do desenho, para diagnosticar bloqueios individualmente, mas também para partilhar técnicas, soluções e estratégias. Os alunos pareceram satisfeitos com o “trabalho” desenvolvido nesta aula.

Aula 9 - 7 fevereiro 2013

Balanço – autoavaliação e coavaliação (conclusão)

Nesta aula foram ouvidos os alunos que não tiveram tempo de se apresentarem na aula anterior. Dado o tempo que despendemos a olhar e a apreciar os trabalhos, entendemos, também por sentir essa necessidade da parte dos alunos, conceder o resto da aula para realizar melhoramentos.

Houve maior envolvimento por parte dos alunos, porque tinham sido expostos ao olhar e comentário alheio, e isso parecia incutir neles mais dedicação e cuidado na apresentação dos produtos dados como finalizados.

Aula 10 - 14 fevereiro 2013

Quadros temáticos de identidade

A aula decorreu no Centro de Recursos Educativos, com acesso aos computadores, mas antes de nos dirigirmos para lá foram feitas as advertências de que as regras da sala de aula se mantinham, apenas o ambiente e as ferramentas iam ser diferentes. Frisámos a importância de saber estar e do silêncio que deve ser mantido num espaço que é partilhado com a zona da biblioteca.

A tarefa foi explicada ainda dentro da sala de aula, para não correr o risco de perturbar os utentes do Centro de Recursos. Foi proposto aos alunos que realizassem

um quadro temático sobre três aspetos referentes à sua identidade: identidade individual, tribal e nacional (portuguesa ou outra). Esclareceram-se as dúvidas sobre o quadro temático e sobre os níveis de identidade e seguimos para o Centro de Recursos.

Os alunos dirigiram-se então para o seu computador, e automaticamente entraram no *Facebook*. A nossa circulação por todos os alunos para acompanhamento individual, acabou por ser também uma ação de vigilância para reprimir estas práticas em contexto de aula, que foram constantes.

Os alunos procuraram responder a esta tarefa a um nível mínimo, indicando um ou dois elementos de cada nível de identidade, quando o que se pretendia era a diversidade e quantidade de referências. Para contrariar esta tendência procurámos com cada aluno encontrar aspetos que o/a definissem: o que gosta, que tipo de música, *hobbies*, aquilo que não pode viver sem, o grupo de pessoas com quem é próximo, as referências culturais do familiar ao nacional. Insistimos na ideia de que quem olhasse para aquele quadro temático deveria saber descrever a pessoa que estava por trás dele, a todos os níveis, mesmo sem a conhecer.

Chegámos a abordar uma aluna sobre o seu quadro temático refletir uma cultura visual muito associada à raça branca (mulheres brancas e loiras) e inquirimo-la sobre o facto de a “sua” cor não se ver no seu quadro temático, nem sequer uma réstia daquela “salsa” própria de uma cultura africana da qual era descendente. Demos o exemplo da artista musical Beyoncé que revela um modo de estar diferente. A aluna percebeu onde queríamos chegar e prosseguiu o seu trabalho mais interessada.

No final da aula, os alunos que não conseguiram imprimir gravaram uma cópia do ficheiro do quadro temático na *pen drive* da professora.

Aula 11 - 28 fevereiro 2013

Tipologias da ilustração

Demos início à aula com apresentação em *Powerpoint* “Tipos de ilustração” (ver CD). Dado o carácter expositivo desta aula e as características da turma, procurámos cumprir o ritmo ágil na apresentação dos diapositivos, tal como previsto no plano de aula. Para promover um maior envolvimento dos alunos, solicitámos frequentemente a sua intervenção para comentar ou responder a questões. Considerando a importância de diferentes meios de contacto, a professora reforçou as

imagens apresentadas em meio digital com livros de publicação recente e mais antiga (Fig. 23).

Pelo facto de a aula tratar conteúdos eminentemente teóricos, reduziu-se o momento expositivo ao seu essencial, para articulá-lo em seguida com um exercício prático de consolidação dos conhecimentos. O segundo turno foi mais impaciente, talvez pela proximidade da hora do almoço e o ritmo da apresentação foi acelerado em função disso, marcando apenas as ideias fundamentais a reter.

É de referir que quando perguntámos se conheciam a figura do Zé Povinho, pouquíssimos alunos o reconheceram. Tentámos resgatar as suas memórias ao associar aquele personagem ao seu gesto típico do manguito e à frase “Se queres fiado, toma!”. Não houve, porém, qualquer reação. Procurámos ainda situá-los no então contexto de crise, onde se falava tanto no Zé Povinho, como aquele que aceita passivamente pagar as contas do Estado, figura da qual o povo português se tinha vindo a descolar, e que estava bem patente nas diversas manifestações públicas que se sucediam na altura. Os alunos continuaram a mostrar indiferença em relação ao personagem, derivada do seu total desconhecimento.

No comentário à imagem da capa de um manual do Estado Novo, (Fig. 24) os alunos identificaram a bandeira principal como “monárquica”, sem constatar o paradoxo que isso seria num manual da República.



Figura 23 e 24 – Livros disponibilizados para complementar a informação na aula sobre as tipologias da ilustração. Fonte: própria.

Não havia qualquer conceção prévia daquilo que foi a Mocidade Portuguesa, e de que esta organização havia adotado a bandeira do rei D. João I.

Para o exercício prático, colocaram-se sobre a mesa de trabalho folhas A4 impressas com os diferentes tipos de ilustração, para cada aluno selecionar um. Pedimos que identificassem as principais características e ensaiassem um exemplo, não uma cópia, dentro dessa tipologia. Foi frisado que não se tratava de um exercício mimético do tema, mas de representação da identidade de cada tipo de ilustração.

Instigámos os alunos a começar “sem medos” para não perderem tempo: “como se tivessem um tique nervoso com o lápis pousado na folha”. Os alunos selecionaram os tipos de ilustrações em que mais se reviam e talvez por isso, tivessem trabalhado tão empenhados (Figs. 25 e 26).

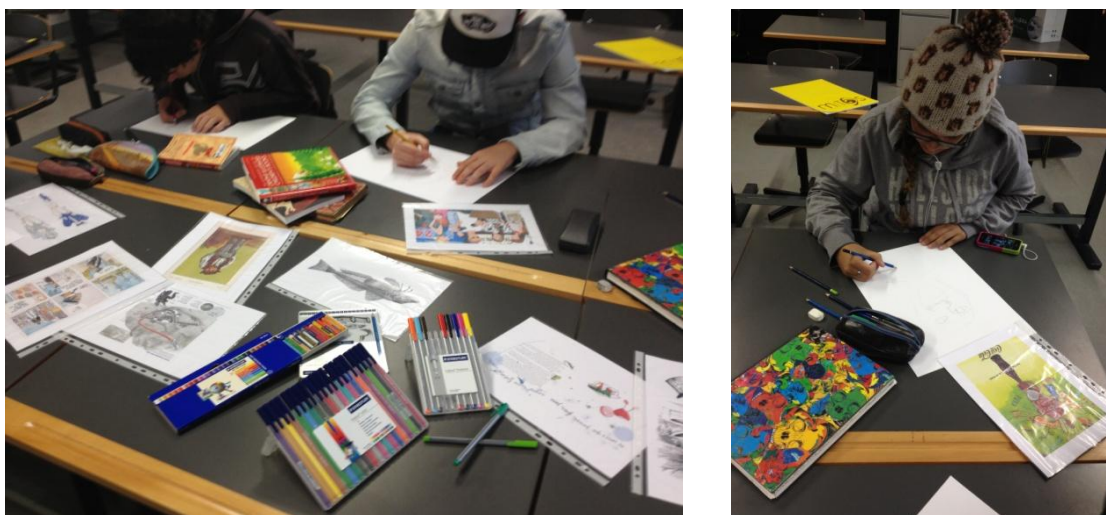


Figura 25 e 26 – Desenvolvimento dos trabalhos práticos, nos quais cada aluno explorou a tipologia de ilustração com que mais se identificava. Fonte: própria.

Ainda que previsto no plano de aula, o momento de mostra e comentário dos desenhos de aula não chegou a ter lugar porque decidimos valorizar o empenho dos alunos nesta atividade, que acabou por se estender até ao fim da aula. Embora não fosse este o nosso propósito, e o ritmo de trabalho não permitisse concluir o exercício, foi essencialmente a visível motivação e envolvimento dos alunos que nos levaram a não suspender este *momentum*. Estiveram tão compenetrados no trabalho, em ambos os turnos, que deixámos ser o toque da campainha a despertá-los para o final da aula.

Aulas 12 – 7 março 2013

Tipologias da ilustração - continuação

Os alunos continuaram a desenvolver o trabalho baseados nos diferentes tipos de ilustração. Como fizemos várias chamadas de atenção durante a aula para os trabalhos de cada aluno, acabámos por suprimir novamente o momento de mostra e comentário dos mesmos, porque seria redundante.

Aula 13 – 14 março 2013

Tipologias da ilustração - conclusão

Os alunos concluíram os ensaios baseados nos diferentes tipos de ilustração. O investimento que dedicaram a estes ensaios mereceu a cedência de mais tempo da nossa parte.

Tal como na aula anterior, optámos por não quebrar a prática com o momento de mostra e comentário dos desenhos, investindo nas chamadas de atenção durante a aula para os trabalhos de cada aluno.

No final da aula solicitámos um trabalho de férias, devido ao investimento de tempo nestas aulas em que os alunos estiveram mais envolvidos. Foram pedidos três desenhos, onde os alunos deviam escolher para cada um deles um elemento, pormenor, ou cena, das obras *Os Lusíadas* e *Mensagem* e trabalhá-los criativamente, com as técnicas que entendessem. Alguns alunos manifestaram o seu desagrado com o trabalho de férias, mas entendemos que é uma forma de manter a prática do desenho durante o período de pausa letiva da Páscoa.

Aula 14 – 4 abril 2013

Friso coletivo

Os alunos começaram por afixar na parede os trabalhos realizados nas férias, nos quais tinham investido bastante tempo e dedicação, revelando melhor qualidade do que os produtos obtidos em sala de aula (Figs. 27 e 28).



Figura 27 e 28 – Ensaio individual sobre um pormenor, ou elemento, das obras literárias *Mensagem* e *Lusíadas*, em reflexão do passado, do presente e dos níveis de identidade dos alunos. Fonte: própria.

A partir dessa montra de pormenores e elementos das obras, foi explicado aos alunos que deveriam trabalhar em redor da mesa coletiva, mas em duas frentes. Para esse efeito foi disponibilizado um suporte em papel de cenário, em formato de friso, onde os alunos deviam ensaiar ideias para o painel coletivo do projeto final (29 e 30).

A folha comum acabou por fazer encontrar os alunos no papel, nas propostas e esboços.



Figura 29 e 30 – Realização dos estudos em coletivo, com o desenho e pintura em formato de friso. Fonte: própria.

Cada turno produziu assim dois frisos. O desafio colocado aos alunos era de fazer um *brainstorming* no papel de ideias para a ilustração do projeto final. Explicámos que se pretendia uma ilustração do espírito das obras literárias, optando mais por uma ou por outra, que, a par das referências ao passado, contemplasse também uma reflexão sobre a crise do presente vivida pelo país. Destacámos também a importância de incorporar elementos dos três níveis de identidade dos alunos.

Os alunos mostraram curiosidade numa forma diferente de trabalhar, mas cingiram-se às soluções mais óbvias, revelando grande dificuldade em articular o passado das obras com o presente. Alertámos diversas vezes para contemplarem esse aspeto nas suas propostas.

Aula 15 – 8 abril 2013

Desenhos preparatórios

Foi fornecido no início da aula o suporte para a execução do projeto final. Solicitámos aos alunos que, com base do *brainstorming* realizado no friso coletivo, delineassem uma ideia e traduzissem em composição (Fig. 31). O desenho preparatório devia respeitar os requisitos já apresentados na aula anterior e que voltámos a enunciar.



Figura 31 – Alunos em processo de conceção da composição, a partir de um ensaio individual realizado por um dos membros do grupo. Fonte: própria.

Os alunos discutiram as ideias de cada um e geraram-se consensos entre as partes. Procurámos certificar-nos de que todos os alunos tinham dado o seu *input* para o resultado final.

Aulas 16, 17 e 18 – 9, 11 e 12 abril 2013

Execução do painel coletivo

A professora aconselhou os alunos a dividirem tarefas ou distribuírem zonas para pintar. As três aulas compreenderam a execução da pintura da ilustração do projeto final. A intervenção da professora processou-se ao nível da orientação técnica, relativa às misturas de cores, obtenção da consistência desejada, reprodução de texturas, ou apoio na superação de dificuldades e constrangimentos.

Os alunos mostraram-se muito mais responsáveis e empenhados nas tarefas, levando a sério este projeto. Uma nítida mudança de atitude (Fig. 31, 33, 34 e 35).



Figura 32, 33, 34 e 35 – Execução da pintura dos painéis coletivos com as ilustrações do projeto final.
Fonte: própria.

A utilização de tintas levou a aumentar o tempo de limpeza e arrumação dos materiais e a sala, algo já previsto no plano, mas que sempre que os alunos já não tinham tempo para iniciar uma nova tarefa procediam a essa arrumação e limpeza antes do tempo definido.

Aulas 19 – 18 abril 2013

Autoavaliação e heteroavaliação

A professora começou por distribuir as fichas de autoavaliação e procedeu à leitura da mesma, esclarecendo a generalidade dos itens. À medida que os alunos terminavam o preenchimento, eram chamados um a um para discutir a sua autoavaliação com a professora. O intuito era reforçar a tomada de consciência, mas também obter um *feedback* fidedigno, já que muitas vezes os alunos têm dificuldade em expressar-se corretamente e/ou com clareza.

A professora leu a ficha com cada um deles, comentando e colocando questões quando as respostas não eram claras. Na própria ficha a professora registou a lápis alguns dos seus comentários, alguns dos comentários dos alunos e as retificações para tornar claro o sentido das frases.

A discussão da ficha era feita em tom de conversa amena, numa mesa dos alunos (fizemos questão de não ser a mesa da professora, para reforçar essa paridade).

À medida que os alunos terminavam a discussão iam saindo.

5. Avaliação

O programa da disciplina define a avaliação como “contínua e reguladora” (Silva, 2006/2007, p. 4), devendo compreender as modalidades sumativa e formativa, e sendo que esta última deve ser privilegiada.

A avaliação teve dois propósitos: dar informações sobre os desempenhos dos alunos e constituir-se como uma alavanca para a aprendizagem. Nestes termos a avaliação assumiu diversos protagonistas, nas vertentes de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação.

A heteroavaliação foi predominantemente formativa e, por isso, reguladora da prática, ao proporcionar *feedback* ao aluno de modo a que ele gerisse e orientasse o seu desempenho em função dessas informações.

Contudo, cremos que o principal papel da avaliação não se substancia nas classificações atribuídas ao aluno, mas na medida em que ele próprio se consciencializa do seu desempenho. Por essa razão, os mecanismos de autoavaliação e coavaliação foram bastante valorizados na nossa prática supervisionada.

Sabendo que “desenvolver a capacidade de se auto-avaliar influi na capacidade de aprender” (Régner, 2002, p. 9), procurámos desencadear e estimular esses mesmos mecanismos na sala de aula sempre que possível, e não apenas nos momentos de balanço do final do módulo.

O recurso sistemático à autoavaliação e coavaliação, não apenas como fins em si, mas como estratégias de aprendizagem, suporta-se no desenvolvimento metacognitivo que delas decorrem, o que permite ao aluno não só reconhecer as causas, como antecipar os problemas, mas sobretudo reajustar o desempenho (Nunziati, 1990, p. 50). Esta tarefa, na qual o Outro pode participar ativamente, seja na figura do professor ou do grupo de pares, cabe ao aluno cumprir, e só a ele.

5.1 Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação para a disciplina de Desenho e Comunicação Visual, definidos em reunião de Departamento e expressos no Projeto Curricular de Escola, contemplam 80% da classificação para as competências específicas e apenas 20% para as competências transversais e atitudes. O Quadro 6 mostra como se distribuem os itens de observação e avaliação de competências:

Quadro 6 – Critérios de avaliação e respetivas cotação definidos para a disciplina de Desenho e Comunicação Visual. Fonte: Documento interno ESSA.

	Competências específicas		Competências transversais
	Avaliação sumativa	Concretização de práticas	Nível Operativo/Atitudes
Ítems	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas formativas individuais; • Fichas sumativas individuais; • Trabalhos práticos individuais e de grupo; • Trabalhos teóricos individuais e de grupo; • Trabalhos de investigação individuais e de grupo; • Relatórios individuais e de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Recolha de informação; • Tratamento da informação recolhida; • Aplicação da informação tratada; • Organização do trabalho; • Aquisição de técnicas de trabalho; • Aplicação de técnicas de trabalho; • Aplicação dos conhecimentos adquiridos; • Domínio das técnicas e processos de expressão; • Domínio dos instrumentos de formar e representar; • Rigor nos modos de formar; • Intervenção criativa; • Capacidade de análise e crítica; • Participação e envolvimento nas tarefas propostas. <p>Nota: todas estas práticas são desenvolvidas em termos individuais e de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de iniciativa; • Comunicação e argumentação; • Comportamento e participação; • Trabalho em equipa; • Trabalho de cooperação; • Métodos e práticas de trabalho; • Educação para a cidadania; • Valorização da dimensão humana no trabalho; • Valorização da Língua Portuguesa; • Utilização das TIC.
Cotações	40%	40 %	40 %

5.2 Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados foram os seguintes

a) *Folha de presenças* (Apêndice 3);

Constituiu-se essencialmente como um meio de registo, mas pelo acesso que os alunos tinham à sua evolução, em termos de assiduidade e pontualidade, pode ser considerado um instrumento de autoavaliação.

b) *Ficha de autoavaliação da visita de estudo* (Apêndice 6);

Procurou que os alunos elaborassem, em jeito de reflexão, um texto a partir da autoavaliação da visita de estudo. Para desbloquear as mentes foram dados alguns tópicos de que podiam socorrer-se para a redação do texto.

c) *Ficha da autoavaliação do módulo* (Apêndice7);

A ficha de autoavaliação é constituída por perguntas sobre as atividades do módulo, o autoconhecimento que proporcionaram, o sucesso do projeto e as respetivas justificações. Os alunos avaliaram, numa escala de 1 a 5 (1- Muito fraco / Nunca e 5 - Muito Bom / Sempre), itens relativos ao desempenho do aluno, mas também da professora, onde foi também questionado o que podia ser melhorado no desempenho de ambos. Nestas fichas os alunos puderam ainda identificar o que gostaram mais nas aulas e menos e avaliar o seu desempenho numa escala de 0 a 20. A ficha contém espaço para outras observações que os alunos queiram deixar, espaço esse que na maior parte das vezes veio a ser utilizado para elaborar uma pequena reflexão sobre o projeto, no âmbito da discussão da ficha de autoavaliação com a professora.

Nos termos em que foi desenhada, esta ficha pretende ser proveitosa para alunos e professora.

d) Registo de avaliação (Apêndice 8)

Trata-se de instrumento de trabalho exclusivo da professora, onde se avaliam os domínios das competências específicas e das competências transversais, no cumprimento dos critérios definidos.

e) Registos biográficos (Apêndice 9)

Estas fichas foram preenchidas pelos alunos no início do módulo e compreendem as informações relativas ao aluno fornecidas por ele, e todas as outras que a professora reuniu ao longo da sua observação. Nelas, foi pedido aos alunos para definirem os seus objetivos para esse ano letivo, sem esquecer de assinalar os prós e os contras que contribuían para a persecução desse fim. Os alunos deviam responder também a uma pergunta que os questionava sobre como se visualizavam daí a 10 anos. Estes pontos têm por finalidade levar o aluno a projetar-se no médio prazo e a longo prazo, contribuindo para estabelecer um rumo ou, à falta dele, detetar a urgência em encontrar um.

5.3 Avaliação dos alunos

Na avaliação que fizemos destes alunos há alguns pontos a salientar, que dificultaram o nosso trabalho e que prejudicaram o desempenho dos alunos.

Nessa medida, é forçoso salientar o ritmo demorado de trabalho destes alunos que, normalmente é motivado pelas hesitações que revelam para arrancar; por distrações várias, encimadas pela manipulação indevida do telemóvel; por demasiada atenção aos pormenores, o que impede a visão global do desenho, bem como do seu desenvolvimento e da visualização da sua conclusão. Como os alunos se vão concentrando em pequenos elementos, tendo muita vezes dificuldades em ocupar uma folha A3, fazendo-o quase sempre por defeito, negligenciam a conceção do todo. Daí que a dificuldade dos alunos em projetar que pretendem fazer, se revele numa dificuldade em gerir os tempos de trabalho, visto que eles não conseguem antecipar as tarefas que ainda têm de cumprir para concluir o exercício.

O investimento de tempo não se reflete, contudo, nos produtos finais obtidos, pois o recurso excessivo à borracha não permite uma evolução célere do trabalho: parece que estão sempre a começar do zero.

É de referir as frustrações que podem ser criadas com trabalhos que visam um referente real, onde a comparação entre desenho e referente torna óbvias as diferenças e, com elas, as falhas. A atitude de procrastinação face ao desenrolar do processo do desenho, alimenta-se dessa atitude de evitação com os fracassos, em que uma postura de confiança na superação dos obstáculos pela aprendizagem, ainda não era vista como opção.

Talvez por essa razão tenhamos sentido maior envolvimento da parte dos alunos nas aulas em que o desenho não visava um referente (desenho criativo – narrativa e caricatura) ou nas aulas em que tinham mais liberdade para construir as próprias regras (ensaios das tipologias da ilustração).

Por outro lado, houve alunos que mesmo revelando dificuldades, contornavam-nas com ligeireza (alegando opções do foro artístico) e aqueles que até demonstravam boas competências, mas cuja atitude revelava uma enorme resistência às sugestões da professora. Nas duas situações, foi-nos difícil encetar esforços para ajudar estes alunos a melhorarem a sua prática: ou porque negavam essa necessidade ou porque não queria reconhecer o carácter eternamente imperfeito dos trabalhos.

Os alunos revelaram uma grande dificuldade para dar corpo às ideias para o projeto final, o que foi agravado, senão motivado, pelo facto das obras não estarem

bem estudadas, segundo nos informou a professora de Português, que conosco participou neste projeto para motivar os alunos para a leitura das mesmas.

O grau de produção de discursos foi muito incipiente, até porque os hábitos de reflexão na sala de aula, sobretudo nas disciplinas de caráter prático como as disciplinas artísticas, não estão ainda instituídos. As reflexões e pequenos textos que os alunos redigiram, nas fichas de autoavaliação e no guião da visita de estudo, são marcados pela superficialidade, o que revela na maior parte das vezes uma certa preguiça de pensar nos assuntos e sobre estes refletir com profundidade e propósito.

Na atração pelas novas tecnologias, pudemos constatar a familiaridade e preferência por estas ferramentas, não exatamente para trabalhar, mas para socializar. Na aula dos quadros temáticos isso tornou-se claramente visível, onde a par do acompanhamento dos alunos, a professora se viu obrigada a regular a utilização indevida dos computadores.

5.4 Avaliação das aulas

As dinâmicas coletivas do trabalho foram uma estratégia que resultou bem em todas as suas vertentes: a mesa coletiva, o *brainstorming* coletivo, a pintura coletiva e as práticas de autoavaliação e coavaliação em coletivo.

A decisão de prolongar os trabalhos para a aula seguinte, no caso da aula de autoavaliação, prendeu-se com o facto de querermos fomentar esse espaço de reflexão e tomada de consciência, com vista ao aumento da autoconfiança, o que justificou os melhoramentos dos trabalhos.

Normalmente, havia alunos que costumavam arrumar os seus materiais por iniciativa própria cerca de 15 minutos antes do momento que designávamos para esse efeito, o que não aconteceu no dia dos ensaios sobre as tipologias da ilustração. Foi, por isso, intencional deixar a aula correr ao ritmo dos alunos, mesmo até ao último minuto, pois creio que antes do conhecimento é necessário inculcar-lhes e dar-lhes espaço para estabelecerem uma relação positiva com a prática gráfico-plástica. Por muito que sacrificássemos a conceção da aula e o respeito pela planificação, considerámos que a voz e a vontade dos alunos se devia sobrepor, sobretudo em casos cujo perfil dos alunos é adverso às atividades escolares. Este trabalho prolongou-se por mais duas aulas.

A opção por uma aula expositiva (apresentação em Powerpoint) com parte prática, foi tomada em função do perfil da turma, que não se mostrava motivado perante uma aula exclusivamente teórica e expositiva, que não requisitasse algum tipo de pró-atividade por parte dos alunos.

Relativamente a esta aula há que referir que os dois turnos tiveram posturas completamente diferentes. O primeiro turno mostrou-se mais interessado e participativo, enquanto que o segundo turno mostrou-se resistente e enfadado. Esta postura deriva da própria constituição dos turnos, em que o perfil dos alunos do primeiro turno era mais focado na área artística e mais motivado para as atividades escolares. O segundo turno englobava alunos com um perfil menos focalizado na área artística. Como pretendiam concluir de alguma maneira o ensino secundário, estes alunos mostraram-se menos motivados e, por vezes, resistentes às atividades propostas. Contestavam amiúde as orientações da professora relativamente aos exercícios (“Porque temos de fazer assim? Era mais fácil fazer doutra forma”), tentando que fossem eles a definir as regras que, por norma apenas visavam “simplificar-lhes a vida”, fosse para terem menos trabalho ou saírem da aula mais cedo. Por estes motivos, e para não perder o público, o ritmo da apresentação para o segundo turno foi mais acelerado, porque havia a consciência de que se os entediássemos no início da aula, era muito mais difícil captá-los para o exercício prático. Temos consciência de que havia muito mais a dizer sobre cada diapositivo, mas de nada valia se eles não estivessem dispostos a ouvir, e era esse o caso.

Consideramos positivo o protagonismo que foi dado aos alunos no processo de aprendizagem, através de um exercício quase de carácter mimético (em essência, não da forma). Tratava-se de um exercício de aprendizagem colaborativa, pois os alunos debruçaram-se individualmente sobre um tipo de ilustração, mas o conhecimento construiu-se em conjunto.

A liberdade dada neste exercício, com a única condicionante de cumprir as características do tipo de ilustração escolhido, podia resultar nalguma desorientação mas, de facto, os alunos pareceram assumir e acolher essa liberdade, tendo desenvolvido o exercício prático com poucas hesitações iniciais e com motivação e empenho.

No global, as aulas decorreram com normalidade e cumpriram os objetivos previstos. O reduzido EAE revelado por estes alunos foi o principal obstáculo que encontrámos, em função do qual nos vimos forçados a ajustar a planificação.

6. Análise de resultados

Face às três questões de investigação que nortearam a nossa intervenção, passamos a analisar os resultados separadamente, de forma a avaliar a validação das nossas propostas.

6.1 Hermenêutica como didática da ilustração

A nossa proposta pretendia validar uma abordagem hermenêutica de um texto para a construção de uma leitura que contemplasse o horizonte do texto e o horizonte do sujeito.

Face aos painéis coletivos que resultaram como produtos finais (Figs. 36 e 37), confessamos que em termos de criatividade ficam muito aquém das nossas expectativas, sobretudo porque a confrontação do texto passado, com o presente da crise económica, não se articulou de forma expressa nas pinturas. Da mesma forma, a referência a aspetos identitários dos alunos, consuma-se na referência a uma das sereias que está de auscultadores a ouvir música.



Figura 36 – Ilustração do projeto final do 1º turno. Fonte: própria.

Já aqui referimos, que o fraco conhecimento dos textos pode ter tido influência neste resultado, mas reconhecemos também que não é habitual requisitar aos alunos capacidades de reflexão crítica sobre o mundo que vivem e sobre os conteúdos que estudam. É, por isso, também uma questão cultural.



Figura 37 – Ilustração do projeto final do 2º turno. Fonte: própria.

Os exemplos que já referimos de quase total desconhecimento da Mocidade Portuguesa ou de figuras como o Zé Povinho, são indicadores que demonstram como o horizonte dos alunos influi na interpretação das imagens. No primeiro caso, há uma total ausência de inscrição histórica do passado, isto é, não há transmissão de histórias ou vivências relacionadas com a Mocidade Portuguesa nos círculos culturais e familiares dos alunos. No segundo caso, e em acréscimo, está patente um alheamento da esfera da atualidade política, económica e social do país, já que à data, as manifestações de rua sucediam-se, e a figura do Zé Povinho tornou-se uma imagem de marca da cultura visual da época.

Embora sem resultados práticos evidentes nos produtos finais, continuamos a crer nas potencialidades da continuação da aplicação desta abordagem. Se a Escola apostar mais em desenvolver no aluno cultura reflexiva e crítica, sobre si e o mundo, que nos pareceu ser por defeito um dos entraves nesta intervenção, talvez possamos explorar a hermenêutica como abordagem didática da ilustração em todas as suas potencialidades. Por essa razão, sugere-se a aplicação das mesmas estratégias ou equivalentes, mas num contexto cultural diferente.

Quando instigados à reflexão na discussão da autoavaliação, no final do módulo, os alunos conseguiram produzir discursos mais interessantes que evidenciavam uma leitura do passado à luz do presente:

Nos dias de hoje o adamastor representa os políticos e como estão a “afundar Portugal [sic]” que é o barco dos portugueses e a ilha representa um sítio onde eles querem estar, num sítio melhor (aluna A).

No presente ano, Portugal passa por uma enorme crise e pode-se ver isso como um navio à nora, na ilustração o navio presente encontra terra [à vista], vejo isso como uma saída da crise, mas que de momento não vejo acontecer (aluno J).

Se fosse [n]os dias de hoje o navio representa o povo português que está no meio da tempestade e a ilha é o paraíso para onde eles querem ir, não na sua direcção mas nunca mais conseguem lá chegar nem sabem se algum dia vão chegar, o adamastor é o governo (aluna C).

(...) embora eu ache que faltavam elementos, como o Cavaco Silva [à data Presidente da República] e o Zé Povinho, mas, no geral, estou satisfeito com o resultado. O objectivo de ter o Cavaco Silva era de o colocar no alto a apontar para baixo a rir, como se fosse mais que as outras pessoas. O Zé Povinho iria estar no mar, a afogar-se, representando o povo português (aluno M).

O nosso painel representa os nossos dias de hoje, e nós somos o navio, porque há muitas turbulações [sic] (ondas) e não conseguimos chegar onde queremos (ilha), porque existe[m] muitas coisas que nos tentam impedir, mas por fim, conseguimos” (aluno O).

Através da tempestade do nosso painel podemos “ver” como Portugal está mal e depois um tempo bom que pode representar melhores dias para Portugal. Ou seja, como já estamos no fundo só podemos “subir” (aluno L).

À procura de um país sem crise, criar um novo país para que exista liberdade sem corrupção, representado pela ilha (aluno K).

6.2 A Escola na construção do projeto de identidade dos alunos: estratégias e retorno

A construção da identidade processou-se com recurso a algumas estratégias que passamos a descrever. A primeira baseia-se da descrição individual, a partir de questões que requisitam ao aluno opções que os identifiquem, como foi o caso do quadro temático ou da escolha de uma ilustração com que se identificassem na exposição:

Particularmente, identifico-me com uma das ilustrações de Lucie Laroche, porque é abstrata e eu identifico-me e adoro abstrato, é sombrio [o] que me atrai, e tem um aspeto sinistro (aluno K – guião da visita à exposição).

O desenvolvimento dos trabalhos práticos segundo opções que definiam a sua identidade, de que são exemplos a personalização do diário gráfico ou escolha de uma tipologia de ilustração com que se identificassem para trabalhar, resulta também numa afirmação individual. Para o aluno I, que gostava do rigor da linha e da atenção aos pormenores, a escolha pela ilustração científica para trabalhar pareceu-nos óbvia,

mas a confrontação do aluno com a sua escolha e as características da sua identidade, é fundamental para tornar essas opções conscientes.

O próprio exercício de caricatura constituiu-se como uma estratégia de construção de identidade pela forma como os alunos partilham as visões que têm uns dos outros, onde se destacam os pontos marcantes de cada pessoa.

No entanto, estratégia que implicava instituir uma prática contínua de autoavaliação, que foi ensaiada com o grupo-turma numa aula de avaliação intermédia foi talvez o mecanismo que mais frutos produziu na tomada de consciência desta identidade. Uma relação próxima com os alunos permitiu colocar as questões certas para os fazer refletir acerca das suas opções inconscientes, para que delas tomassem consciência e as assumissem, ou reajustassem. O aluno M evitava sempre o uso da cor, preferindo deixar a linha de grafite a prevalecer nos seus desenhos. A própria caracterização do volume era sempre negligenciada. Quando confrontado com isso, o aluno respondeu que não fazia parte do seu estilo, porque nas disciplinas de tecnologias digitais ele não evitava os preenchimentos (cromáticos e/ou lumínicos). Ali no desenho esse preenchimento exigia paciência, e esse era um atributo que ele ainda não desenvolvera o suficiente.

As atividades deste módulo foram realizadas com empenho e serviram para eu me forçar a pintar sem ser a computador (aluno M – ficha de autoavaliação do módulo).

O mecanismo de autoavaliação que aconteceu no final do módulo privilegiou o espaço mano a mano, onde os alunos, mesmo os mais resistentes, reconheceram perante a professora as suas faltas. É surpreendente como naquela conversa, quase privada, se resolvem as tensões de um ano inteiro.

A comparação social que foi colocada em prática tanto nas aulas, ao olharem para os trabalhos dos colegas, ou na mostra dos desenhos, é um meio de reconhecer e afirmar diferenças, essenciais para definir a individualidade de cada um. Num modelo de ensino que assenta na visualidade, concordamos com Hernández ao ver a educação como uma forma de “contribuir (...) para a reconstrução da sua própria identidade em relação às diferentes construções da realidade que lhe cercam e que necessita aprender a interpretar” (2000, p. 141).

O grande retorno que a Escola pode obter deste investimento na construção do projeto de identidade dos alunos, decorre de uma maior preocupação em tomar consciência dos motivos de certas opções, incluindo as técnicas, ou de atitudes

perante o trabalho. Desta forma a metacognição exerce uma função reguladora que auxilia os alunos no desbloqueio da sua prática e contribui para o aumento da sua autoconfiança (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014).

A autoavaliação e a coavaliação como estratégias terapêuticas dos bloqueios, procrastinações e evitações, desempenham assim uma função metacognitiva que acaba por ter efeitos na aprendizagem e no EAE, como é explicado no ponto seguinte.

6.3 Construção do autoconceito como estratégia do EAE

Estabelecemos quatro estratégias com vista a uma melhoria do EAE, duas que se dirigiam aos indivíduos isolados e outras duas que funcionavam essencialmente com base no coletivo, a saber:

- a) Folha de presenças (com registo de assinatura e hora de entrada na sala).
- b) Diário gráfico (que funcionava como um registo histórico do desenvolvimento do desenho e das temáticas de interesse).
- c) Trabalho colaborativo (mesa e materiais partilhados, incentivo a olhar para o desenho do outro, conceção e pintura de um painel coletivo).
- d) Autoavaliação e coavaliação (como estratégias metacognitivas, de tomada de consciência dos bloqueios).

Das quatro estratégias que colocámos em prática, verificámos que aquelas que incidiam nos indivíduos isolados não tiveram grande repercussão sobre o EAE. A folha de presenças, que procurava uma visualização das faltas e atrasos com vista à melhoria do EAE no domínio comportamental, não teve efeitos diretos numa alteração desses comportamentos, mas auxiliou os alunos na consciencialização da gravidade da situação. Muitos alunos puderam reparar no padrão de atrasos e faltas e, sobretudo, na quantidade de tempo dos atrasos, dos quais não tinham uma clara perceção e, por isso, não eram sequer vistos como um problema.

O diário gráfico não teve a adesão da maior parte dos alunos da turma, o que justificamos pelo facto de ser uma prática de confrontação com as suas capacidades, e dificuldades, na folha de papel. Nessa medida, os alunos tendiam a desvalorizar o seu uso e nunca efetivaram este instrumento como uma prática complementar do trabalho em sala de aula.

Por oposição, as estratégias que abrangeram o coletivo de alunos produziram muito mais efeitos.

Na aula em que não se desenhou, mas em que se pensou, comentou e fruiu o desenho, próprio e de outros, a autoavaliação e coavaliação permitiram um espaço de tomada de consciência individual e coletiva, o que contribuiu para a construção do autoconceito, onde o papel do Outro foi essencial para desmontar crenças, efetuar diagnósticos e prescrever soluções. Houve dureza nas confrontações, mas também incentivos e até elogios aos desafios superados. Esta estratégia obteve os seguintes resultados:

a) Aumento do autoconhecimento;

Não sabia que conseguia desenhar assim (aluna F – ficha de autoavaliação do módulo).

b) Aumento da autoconfiança;

Apreendi algumas técnicas e a confiar mais em mim (aluno L – ficha de autoavaliação do módulo).

Fiz desenhos que pensava não conseguir realizar, da forma como foram realizados (aluno N – ficha de autoavaliação do módulo).

c) Aplicação de estratégias que, a partir desse autoconhecimento, contornassem problemas de evitação ou procrastinação. A aluna C também não gostava de pintar fundos por exigirem demasiada paciência, mas só depois de se aperceber que isso não era uma característica da sua identidade, é que pôde procurar estratégias para contornar essa dificuldade.

Descobri novas técnicas: não gosto de pintar fundos, por isso, utilizei spray (aluna C – ficha de autoavaliação do módulo).

As dinâmicas de trabalho coletivo, quer na pintura do projeto final, quer o recurso à mesa coletiva, também se mostraram benéficas ao EAE.

A crença de que não se é capaz é individual, mas por vezes é tão enraizada que se torna inconsciente. A construção do autoconceito e a desmontagem das crenças de autoeficácia, requer por vezes uma intervenção do Outro (pela confrontação, pelo incentivo, pela revelação). O Outro tem aqui um importante papel a cumprir na construção do Eu, o que influi na construção do autoconceito e, conseqüentemente, no EAE.

Eu sozinho não consigo desenhar (aluno J – ficha de autoavaliação do módulo).

O trabalho de grupo foi uma motivação para fazer algo que não gosto (desenhar) com o peso da responsabilidade em que não estou a trabalhar sozinho e que a nota final dos meus colegas também dependia de mim (aluno J – ficha de autoavaliação do módulo).

A generalidade dos alunos apontou o trabalho em coletivo como um dos grandes responsáveis pelo sucesso do projeto final, onde foi referido que esta modalidade de trabalho não é comum e que nunca tinham trabalhado todos no mesmo produto final. O trabalho cooperativo, que implicou cedências e compromissos da parte de todos, foi uma estratégia que produziu efeitos positivos no EAE, pois os alunos mostraram-se muito mais motivados e empenhados nas atividades, durante a execução da pintura do projeto final.

As razões para o sucesso [deste projeto] foi bem sucedido [sic] porque houve comunicação entre os alunos e junção de vários estilos (aluna A – ficha de autoavaliação do módulo).

[O projeto] Foi bem sucedido [sic], porque houve a junção das ideias de todos num só painel (aluna C – ficha de autoavaliação do módulo).

[O projeto] Foi bem sucedido [sic], porque ser um painel grande e um trabalho coletivo (aluna F – ficha de autoavaliação do módulo).

[Razões] De sucesso talvez nunca termos realizado um trabalho assim em grupo (ou seja, experiência), mas o resultado final ficou muito acima na média imposta, ficou um excelente trabalho (aluno N – ficha de autoavaliação do módulo).

As razões do sucesso do projeto são que ficou tudo como planeámos, todos aceitámos as opiniões e trabalhamos em equipa (aluno O – ficha de autoavaliação do módulo).

Relativamente à conceção didática que propusemos para esta unidade curricular, com a articulação dos eixos do Ver, do Fazer e do Pensar, não só se mostrou adequada, como promotora da aprendizagem. A natureza interatuante destes eixos resgatou a importância de pensar o desenho em sala de aula como estratégia que influi positivamente nas atividades dos eixos do Ver e do Fazer.

O eixo do Ver estimulou a prática, deu ideias, motivou para a experimentação, mas também criou questões e ampliou a cultura visual dos alunos, o que contribuiu para uma reflexão mais profunda do mundo que os cerca.

O eixo do Fazer alimentou a ânsia de pesquisa e de encontrar soluções, mas também atualizou e ampliou o leque dessas soluções. As disciplinas artísticas enraízam-se na prática, mas ao ficar bloqueada pelo aluno, levou-nos a recorrer aos outros eixos para alavancar aprendizagem.

O eixo do Pensar permitiu a reflexão sobre os produtos, sobre si e sobre os outros, onde se projetaram identidades e onde a linguagem (verbal e escrita) serviram o propósito de estruturar o pensamento e dele tomar consciência.

Esta interação dos três eixos teve resultados positivos, pela importância que demos aos eixos do Ver e do Pensar, que não tendo um peso equivalente ao eixo do Fazer, foram mais longe na forma de atuar que é comum aos professores das disciplinas artísticas.

6. 4 Divulgação de resultados

No âmbito desta intervenção desencadeámos a necessária divulgação dos resultados deste projeto, direcionada quer à comunidade educativa, quer à comunidade científica.

No primeiro caso, tivemos a oportunidade de participar com os dois painéis coletivos na XII Feira Pedagógica, que se realizou no Parque da Cidade, no Barreiro, entre 29 de maio a 1 de junho de 2013, numa iniciativa conjunta da Câmara Municipal do Barreiro e da Comunidade Educativa do Concelho, em colaboração com as Juntas de Freguesia. O evento é de realização anual e pretende divulgar a oferta educativa dos estabelecimentos educativos do concelho (Fig. 38).



Figura 38 – Exposição dos painéis coletivos do projeto final de ilustração na XII Feira Pedagógica, Parque da Cidade, Barreiro. Fonte: própria.

Relativamente à divulgação científica foram produzidos quatro artigos que focaram aspetos diferenciados desta investigação, e que em certos aspetos complementam este relatório.

Em 2015:

- Artigo intitulado “*A construção da identidade na interferência entre o ver, o fazer e o pensar o desenho*”, pp. 158-166, na Revista *Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, Volume 3, número 1, janeiro-junho 2015, editada pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (ISSN 2182-9756).

Em 2016:

- Artigo intitulado *Os outros do autoconceito: estratégias promotoras de envolvimento em artes visuais*, a publicar no livro de atas do II Congresso Internacional Envolvimento de Alunos na Escola 2016, brevemente disponível em linha.
- Artigo intitulado *A autoavaliação e a coavaliação como estratégia terapêutica no processo de ensino-aprendizagem do desenho*, a publicar no livro de atas do 28º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe, brevemente disponível em linha.
- Artigo intitulado “*Os mundos da ilustração: uma abordagem didática para a construção da identidade*”, pp. 442-454, CONFIA – 4ª Conferência Internacional em Ilustração e Animação, editado por IPCA, Barcelos.

7. Reflexão

A reflexão sobre este projeto é inquietante, pela confrontação que nos cria com as falhas, mas espera-se produtiva para reajustamento de práticas futuras.

A atenção que dispensámos à leitura de si e dos outros, visou denunciar pré-concepções individuais (o eterno mito do “não tenho jeito para o desenho”), mas também visões estereotipadas, de que é exemplo a primeira versão do quadro temático de uma aluna de cor negra apenas contemplar figuras femininas de tez clara. Burke (2008) defende que não há olhares inocentes e que as imagens são testemunhas oculares de uma realidade, enformadas por uma cultura que produz visões estereotipadas. Creio que contribuímos para a desmontagem destas pré-concepções, mas relativamente à identidade dos alunos até os nossos próprios pré-conceitos foram testados, como se pode confirmar numa reflexão nossa a propósito da visita de estudo:

Às vezes penso que lhes estou a pedir uma identidade que não têm.

A expectativa que tínhamos para os alunos construírem a sua identidade a três níveis, pareceu-nos pertinente nos propósitos, mas incomensuravelmente difícil na prática, o que nos obrigou a reatualizar as nossas próprias posições.

Relativamente a estes alunos, reconhecemos que mantivemos demasiado controle e pouco abdicámos dos nossos pré-conceitos relativamente à liberdade que estávamos dispostos a dar no desenvolvimento da unidade curricular, ainda que só o consigamos reconhecer com uma certa distância temporal. Segundo a nossa experiência com alunos pouco motivados para a escola, as atividades mais restritivas (com a proposição pela professora de um tema ou uma forma de representar) acabam por resultar numa desorientação dos alunos, que se escudam na falta de ideias para acabarem por não fazer nada. Com estes alunos, as aulas onde eles tiveram maior poder, em que se incluem as aulas da autoavaliação e coavaliação, foram as mais produtivas, o que nos leva a refletir sobre as nossas ideias pré-concebidas.

A nossa reflexão não pode ignorar a desmoralização com que nos debatemos nesta intervenção, fruto da atitude em termos gerais deste grupo-turma. Na aula da apresentação do *Powerpoint* foi com estas palavras que descrevemos os pontos fracos desse dia:

A postura dos alunos do segundo turno hoje foi inevitavelmente desmoralizante para mim, como professora que investe, que procura ir ao encontro dos seus alunos e dos seus mundos. Estes alunos negam o nosso esforço e não têm pejo em mostrá-lo. Às vezes pergunto-me se os meus esforços, neste turno, não serão em vão. Devo encarar estas posturas menos recetivas não como entraves, mas como incentivos a fazer ainda mais e melhor. Não escondo, porém, que nem sempre é fácil.

Apesar de tudo, animou-nos o facto de os alunos sentirem prazer na entrega aos seus trabalhos e processos criativos, pois é sempre gratificante quando os alunos não dão conta do final da aula:

Alimento-me destas pequenas vitórias, deste momento que eu queria ver congelado no tempo, onde os alunos se deixam levar, sem medo, pela sua imaginação e pelo concretizar das suas ideias no papel (reflexão da professora a propósito da execução do painel coletivo).

Reparámos o quanto somos exigentes com regras básicas de sala de aula como: respeitar a palavra alheia; tirar o chapéu na sala de aula; não mascar pastilha elástica; manter o telemóvel na mochila; ou manter um comportamento adequado às atividades. Os próprios critérios de avaliação não parecem reconhecer a importância de formar cidadãos, na proporção 80 / 20, preferem valorizar os conhecimentos e competências específicas da disciplina. Infelizmente, não acreditamos que a alteração desta proporção tivesse algum efeito prático, mas preocupa-nos a crescente naturalização de posturas que se impõem pela força da frequência e não pela sua liberalização.

Creemos que o maior contributo deste estudo para a nossa prática, foi o alerta que se criou para valorizar a voz e o poder do aluno na sala de aula, razão pela qual continuamos a considerar as práticas de autoavaliação como uma importante fonte desse *feedback*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À semelhança da ilustração, procurámos iluminar caminhos e possibilidades, neste trilho, por vezes tortuoso, que é ensinar alunos que não veem a escola como uma oportunidade para atingir os seus objetivos. Por não terem um rumo claro e definido, é que nos esforçámos por trabalhar neste projeto de construção das suas identidades. Para retomar o lema do nosso manifesto pedagógico, para *ser o que se é* implica saber o que se é, e isso requer uma exploração desta temática por parte dos alunos, e uma disponibilidade dos professores e da Escola para providenciar as situações de ensino-aprendizagem adequadas para o fazer.

Neste trajeto, investimos em vários caminhos que levavam a um só destino: o conhecimento de si e do mundo. Convocamos o título deste relatório para introduzir a leitura nesta equação, porque a construção identitária que tentámos desenvolver com os alunos é ela própria uma interpretação, marcada por um contexto pessoal, social, cultural e histórico. Como tal, é passível de futuras atualizações.

Em virtude disso, as crises de identidade de que Erikson nos fala, não são exclusivas da adolescência - mesmo que este seja um tema-chave nesta faixa etária - nem únicas. Trata-se de um projeto sempre inacabado no qual a Escola pode desempenhar um importante papel na extensão do professor. Neste e noutros domínios, esta figura deve assumir-se como um maestro que orienta os desempenhos dos alunos, não só para funcionar em sociedade, mas também para refletir sobre ela e sobre si, numa perspetiva crítica. Mesmo que a princípio a cacofonia impere, decerto que a persistência nos fará presenciar uns solos, que rapidamente passam a duetos, quintetos até que orquestra se envolva por completo. Da nossa parte, presenciámos pequenas e tímidas melodias, o suficiente para considerar que vale a pena ensaiar mais.

Estes ensaios compreendem a conceptualização didática dos eixos do Ver, do Fazer e do Pensar, onde se salientou a importância de manter os eixos em equilíbrio, para se reativarem mutuamente. Esta interatuação foi fundamental para resolver os bloqueios da prática (a procrastinação e a evitação) através do carácter metacognitivo, e por isso terapêutico, da autoavaliação e coavaliação. Pensar o desenho, o seu estilo, as suas opções, os seus medos, as suas conquistas, e os seus fracassos, ajudou a desbloquear o eixo do Fazer, mas pensar com o Outro, em coavaliação, ajudou ao autoconhecimento e à autoconfiança. Reforça-se por isso a

ideia de Vygotsky em que o Outro tem um papel de coprotagonismo no desenvolvimento do Eu. É na relação dialógica, e por via da linguagem, verbal e plástica, que o Eu se constrói face a um Outro mais experiente, ou apenas com a distância necessária para sinalizar os problemas – recorde-se o caso da coavaliação. Este Outro pode ser o professor, mas se assumir a figura de um par, há resultados positivos para ambas as partes, em que uma beneficia da aprendizagem que daí decorre, e as duas melhoram a sua atividade metacognitiva.

A capacidade de pensar é muitas vezes negligenciada nas aulas na área artística: há sempre tanto para ver e para fazer. No entanto, também ela é fundamental para criar versões da realidade, tão sagazes quanto acutilantes, algo que se espera dos alunos que pretendem seguir a área artística.

A estratégia da hermenêutica de Gadamer é particularmente adequada para trabalharmos este aspeto reflexivo de pensar o horizonte do Outro e o seu, ao colocar em jogo as suas pré-concepções, algo já de si tão desafiante. No entanto, nem as dezanove aulas desta intervenção conseguiram impor plenamente uma cultura de espírito crítico e reflexivo, sobre si e sobre o mundo, porque a Escola, desde as mais tenras idades, ainda tem muito a mudar a este respeito.

Debatemo-nos com a falta de envolvimento dos alunos para concluir que a motivação é o motor do trabalho na aula e é contagiante, razão pela qual a distribuição dos alunos pelos turnos deveria ter esse fator em conta.

Marcar a diferença no quotidiano da aprendizagem é a sugestão dos alunos para fomentarmos a sua motivação: aulas em salas diferentes ou contextos diferentes, como o museu; suportes diferentes como o friso; e formas diferentes de trabalho. Neste campo o trabalho cooperativo e colaborativo gozaram de um enorme sucesso junto dos alunos e, por essa, razão contribuíram para um maior envolvimento dos mesmos. Ainda nas dinâmicas de grupo, incluímos a estratégia da autoavaliação e coavaliação que, em registo coletivo, cimentaram a solidariedade entre pares e o espírito de entreajuda revelados nos diagnósticos, nas duras prescrições, e nos elogios rasgados.

A noção da falha como ponto de partida, corporizada pelo pré-conceito de Gadamer e pela crise / conflito de Erikson, relembra-nos a pedagogia do erro, de cair nos buracos para encontrar estratégias de sair deles. A propósito disso regressamos à história de *Alice no País das Maravilhas*, cujas referências foram abordadas no início desta unidade didática. Em paralelo com o conceito do nosso trabalho, a história fala-

nos de uma menina que sofre mudanças que derivam numa crise de identidade que ela própria reconhece:

Mas se eu não sou a mesma, então a próxima pergunta é quem sou eu? Ah, essa é a grande questão²⁰ (Carrol, 1992, p. 11)!

Da mesma forma que Lewis Carrol fez Alice interagir com uma série de personagens, em diálogos e realidades onde tudo se punha em causa, também nós optámos por esta estratégia dialogante onde, em colaboração com outros, os alunos trabalharam na construção e na tomada de consciência do Eu. Essa é grande questão, de facto, para a qual tentámos ensaiar estratégias no sentido de lhe dar resposta.

No entanto, como contributo histórico, marcado por um contexto particular de crise que teima em permanecer, as conclusões deste estudo devem merecer o mesmo olhar que fomentámos na sala de aula sobre os trabalhos dos colegas. Da mesma maneira, a estratégia do *trampolim* é aqui requisitada à comunidade científica, no sentido de procurar apoiar-se nas conclusões deste estudo, para ver mais alto e ampliar os seus horizontes.

Não foi por acaso que os nossos alunos representaram, em ambos os projetos finais, uma embarcação num mar atribulado, mas já com terra à vista. A figura do Adamastor e a Ilha dos Amores, junto com a representação da adversidade e a esperança de alcançar um momento de glória, são claras reminiscências de “Os Lusíadas”. Apesar da crise, os alunos conseguiram vislumbrar um porto seguro, mas essa promessa de chegar ao nosso destino, não vai além da expectativa, o que nos aproxima mais da abordagem de Pessoa, na “Mensagem”.

Ler visualmente estas obras literárias em tempo de crise trouxe à superfície imagens de luta, mas os alunos não se focaram apenas nas dificuldades. Afinal de contas, há a esperança e a antecipação de um final feliz (quer para as obras literárias, quer para o próprio país), mesmo que ainda não faça parte do nosso horizonte.

²⁰ Tradução nossa do original consultado: “But if I’m not the same, the next question is, Who in the world am I? Ah, *that’s* the great puzzle!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Nuno Lobo (2009). *Mal-entendidos*. (5ª ed.). Lisboa: Verso de Kapa.
- Bleicher, J. (2002). *Hermenêutica Contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- Burke, P. (2008). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. New York: Cornell University Press.
- Carrol, L. (1992). *Alice in Wonderland*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Carvalho, E. K. (2004). *Sushi Bar: Nós e os japoneses* (1ª ed.). Dafundo: Editorial Tágide.
- Cole, M. & Scribner, S. (1988). Introdução. In L. S. Vygotsky, *A formação social da mente* (pp. 1-16). São Paulo: Martins Fontes.
- Erikson, E. (1976a). *Identidade juventude e crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. (1976b). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, 2, 273-291. Disponível em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf> (pp. 1-13).
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.
- Fróis, J. P. (2010). Lev Vygotsky's Theory of Aesthetic Experience. In T. Costantino & B. White (Eds.), *Essays on Aesthetic Education for 21 st Century* (pp. 109-122). Rotterdam: Sense Publishers. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6601/4/CAP_Fr%C3%B3is%20J%20%20_2010.pdf (pp. 1-10).
- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método II*. (Aparicio, A. A. & Agapito, R., Trad.). (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método I* (7ª ed). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallatin, J. E. (1978). *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Gândara, M. (1995). Anexo: planificação. In R. Sousa (Ed.), *Didática da Educação Visual* (pp. 229 – 234). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gombrich, E. H. (2002). *Art and Illusion: a study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon.
- Heidegger, M. (1998). *Ser e tempo*. 6ª e 7ª ed. Petrópolis: Vozes.

- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kroger, Jane. (1996). *Identity in Adolescence: The balance between self and other* (2ª ed.). London: Routledge.
- Marcia, James E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Y. Honess, Krisia (Ed.), *Self and identity: perspectives across a lifespan*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Martínez, B. R. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), pp. 29-34.
- Morão, A. (2003). O nó, a regra e a sombra: a constituição da experiência hermenêutica, segundo H.-G. Gadamer. In C. Reimão (Org.). *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pdagogiques*, 280, 47-64.
- Régnier, J.-C. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, 3 (6), 1-16.
- Reimão, C. (2003). Introdução ao colóquio. In C. Reimão (Org.). *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Reis, V. dos (2010). A vida das imagens: nos cinquenta anos do Art and Illusion de E. H. Gombrich. In *Arte teoria* N° 12/13 (p. 125-131). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Renaud, Michel (2003). Contributo para uma releitura de *Wahrheit und Methode* à luz da hermenêutica da praxis. In C. Reimão (Org.). *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Salavisa, E. (2008). *Diários de viagem: desenhos do quotidiano*. Lisboa: Quimera Editores.
- Silva, F. V. (2006/2007). *Programa: disciplina de Desenho e Comunicação Visual*. Lisboa: Direção-Geral Formação Vocacional, Ministério da Educação.
- Silva, M. L. P. (2003). H.-G. Gadamer: a Europa e o destino das ciências humanas. In C. Reimão (Org.). *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Silva, M. L. P. (2010). *Conceitos fundamentais de hermenêutica filosófica*. Coimbra. Disponível em:
http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/conceitos_herm

- Souza, L. & Brito, M. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de psicologia*, 25, 2, 193-201.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Valente Martins, L. M & Azevedo, J. (2009). Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 1, 8, 77 – 101. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1469672193nais%20Vers%C3%A3o%20final.pdf> (pp. 1-30).
- Veiga, F. et al. (2012). Student's engagement in school: a literature review. *In Proceedings of ICERI2012 Conference, Madrid, Espanha, 19-21 Novembro 2012* (pp.1336-1344).
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Manifesto pedagógico

(Exercício no âmbito da disciplina de Didática das Artes Plásticas I)

Ser aquilo que se é.

É na crise que germina a mudança.

Até aceitarmos a mudança, é difícil sair da crise.

Durante muito tempo foi-me difícil dar cumprimento a este exercício. Recusei-me a projetar e a delinear a minha missão como professora da área artística, precisamente por não saber se era esse o caminho que eu devia tomar, se era o caminho para o qual fui talhada. Porém, mais do que as escolhas que podemos fazer na vida temos de aceitar, acarinhar e fazer crescer, as escolhas que a vida faz por nós. Aquelas que não planeamos e são como são.

Como nós.

Não era o meu plano entregar a minha vida ao Ensino da forma que ele está: tão burocratizado e mesquinho, tão focado nos resultados e tão abstraído do ser e do sentir dos alunos. Se o Ensino é a Escola, então eu não quero ser professora!

Não foi de repente, nem num acesso de claridade mental, que me apercebi que eu nunca escolhi ser professora. Fui escolhida para ser professora. Não planeei, sou como sou. Demorei muito tempo, mais uma gravidez e o primeiro ano da minha filha para o saber no fundo de mim: que aquilo que somos, não podemos evitar, não podemos fugir, não podemos renegar. Posso conseguir subtrair-me ao ensino público (acho ninguém vai dar por nada!), mas não me posso subtrair a mim própria, e esquecer que sou aquela que sou. Foi preciso alguém na minha vida que me fizesse reencontrar e gritar a plenos pulmões: eu sou aquilo que quero ser! E só precisamos de o descobrir.

A Escola não educa: programa e formata alunos. Apregoa a diversificação de estratégias, a diferenciação curricular e pedagógica, mas no terreno, naquele que eu pisei durante dez anos, na generalidade (não acredito nas exceções, mas que as há, há!), debitam-se conteúdos - por vezes com um grande circo de estratégias - as aquisições são comprovadas por instrumentos de avaliação e no final, Plim!, sai um

número como na lotaria. Não é assim tão arbitrário, mas também não dá riqueza a ninguém.

Porque é que tudo se processa deste modo tão frio e mecanizado? Dez anos de ensino ensinaram-me porquê: porque é a única forma de se medir. E mede-se o quê? O saber dos alunos, o desempenho dos professores, a eficácia das escolas. E a felicidade de todos? Bom, isso não se consegue medir, por isso é melhor não fazer parte dos objetivos da Escola.

Chamem-me sonhadora, mas os manifestos servem para isto mesmo: trazer as utopias ao chão da realidade. Aquilo que pretendo é continuar a ser professora, como sempre fui, mesmo antes de o escolher ou de o saber. Quero ser a professora que os alunos precisam e não aquela que me vejo forçada a ser por normativos e equipas ministeriais que só pretendem medir, para saber onde subtrair (verbas e recursos humanos). Se gerir os destinos da Educação em Portugal é fazer contas, então não me admira nada que o ministro seja professor de Matemática.

Contudo, a educação é mais do que fazer contas, e ensinar a ler e a fazer contas. É, sobretudo, aquilo que não tem como se medir. É aprender a ser feliz, sendo feliz a aprender. Os níveis de exigência do Ministério, ainda têm muito por onde ambicionar, pois ser feliz é incomparavelmente mais difícil do que as derivadas e primitivas matemáticas, mas incomparavelmente mais compensador.

A minha experiência no ensino (público) ajudou-me a cinzelar a ideia do que é o principal objetivo da educação. Após retirar tudo o que é supérfluo, reduzi-a a esta fórmula:

Ser feliz é ser quem se é, descobrindo-se a si próprio. Sem esta condição, não há solução para a equação do ensino. Não há conta de dividir que dê resto zero.

Este é o âmago da questão, que tudo o resto podemos conquistar de outras formas, porque o conhecimento está todo reunido e arquivado em bibliotecas reais ou virtuais.

Cabe ao professor ajudar o aluno a descobrir-se, e ajudá-lo a ser como é. Parece fácil, mas por irónico que seja, é difícil ser como somos: ou porque não nos aceitamos, ou porque não encaixamos no modelo que talharam para nós. A tarefa é, pois, um trabalho de equipa, a que professor e aluno se entregam com plena confiança, o que, reconheço, já ser tarefa árdua que chegue.

Nas crises por que passei ultimamente (emocional, pessoal e profissional), descobri que sou professora, mais do que quis ou do que ambicionei. Descobri

também que a professora que Sou, não é aquela que o ministério da Educação quer que eu seja. Concluí, então, que tenho de ser professora doutra forma, noutra lugar.

A arte sempre me ajudou a expiar os meus tormentos. É um mecanismo catártico de descoberta do mundo e de si. É um domínio com infinitas possibilidades e não apenas mais uma área disciplinar com um conhecimento específico para transmitir aos alunos. O conhecimento, artístico ou não, deve ser um meio e não um fim em si. Avaliar o grau de assimilação desse conhecimento torna-se, por isso, inútil e irrelevante. Devemos, sim, avaliar o grau de evolução individual que esse conhecimento, e volto a reforçar, seja ele artístico ou não, proporcionou. E mais do que a constatação externa dessa evolução (por professores, pais e colegas), importa a constatação e tomada de consciência do próprio, que essa sim é a prova de avaliação final.

O grande desafio da educação é tornar a nossa aprendizagem holística, porque eu não desvalorizo o valor do conhecimento. Eu só questiono que, na equação educativa, ele seja o elemento de maior peso, quando a motivação, a iniciativa, a criatividade são variáveis que influem de forma determinante no processo de ensino-aprendizagem. Por muito versado que o professor seja nas suas matérias, por muitas estratégias que ponha em prática, se da parte do aluno não se reunirem as condições para aprender (o que normalmente é um bem-estar a todos os níveis, do familiar ao emocional) então nada feito. Tendo eu esbarrado tantas vezes contra esta parede, vejo hoje a inutilidade que é o ofício de professor, nos moldes em que ele nos é proposto pela estrutura hierárquica. É que na Escola, este bem-estar não é uma prioridade (basta ver o *ratio* ínfimo de psicólogos por aluno em Portugal), mas é um problema. Um problema que ninguém sabe ou quer resolver, ignorando que ele é muitas vezes a raiz do insucesso dos nossos alunos.

Se a nossa missão (“caso escolhermos aceitá-la”) for ajudar os alunos a serem felizes sendo o que são, orientá-los no seu percurso muito próprio e individualizado, fomentando o prazer da descoberta do mundo e de si, talvez a Educação... tal como eu a sonho... seja possível.

Azeitão, 17 de Novembro de 2014

Sofia Ré

APÊNDICE 2

Planificação da unidade didática Módulo de Ilustração

Planificação da Unidade didática MÓDULO 6 – Ilustração

DESENHO E COMUNICAÇÃO VISUAL

Objetivos	Conteúdos programáticos	Atividades / Estratégias	Material necessário	Recursos	Avaliação	N.º de aulas (90 min)
a) Mobilizar conhecimentos relativos à ilustração; b) Reconhecer a importância da ilustração na comunicação visual;	3. Técnicas essenciais de ilustração 3.2. Técnicas não digitais 3.3. Inserção da ilustração na página 3.4. Questões técnicas e de materiais 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções	- Personalização do diário gráfico	- cola - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - diário gráfico - tesoura	- borracha - fichas biográficas - papel A4 colorido - revistas - Livro <i>Diários de Viagem: desenhos do quotidiano</i> de Eduardo Salavisa.	Avaliação diagnóstica	2
c) Distinguir diferentes tipos de ilustração; d) Identificar os diferentes aspetos dos grafismos na ilustração;	1. Introdução à ilustração: 1.2. Principais técnicas 1.4. Análise de exemplos	- Visita de estudo à exposição “Um chá para Alice”, na Fundação Calouste Gulbenkian	- diário gráfico - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- 20 folhas de papel colorido A6 - chapéu - guiões da visita em papel - materiais riscadores - fichas de autoavaliação	Avaliação formativa Autoavaliação	1
e) Utilizar a cor, os materiais e técnicas em ilustração;	3.3. Inserção da ilustração na página 3.4. Questões técnicas e de materiais	- Desenho de observação, desenho cego, desenho de contorno	- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos	- chávenas e pires - folhas A3 - materiais riscadores	Avaliação formativa	2

<p>f) Analisar exemplos de ilustrações; g) Executar uma ilustração utilizando meios digitais e não digitais; h) Produzir ilustrações com organizações diferenciadas;</p>	<p>3. Técnicas essenciais de ilustração 3.2. Técnicas não digitais 3.3. Inserção da ilustração na página 3.4. Questões técnicas e de materiais 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções</p>	<p>Desenho criativo - narrativas</p>	<p>- lápis de grafite - borracha - folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha</p>	<p>diversos chávenas e pires - modelo da figura humana em madeira - folhas A3 - materiais riscadores diversos</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>1</p>
<p>i) Utilizar conhecimentos relativos às técnicas de impressão; j) Utilizar a nomenclatura e os diferentes aspetos da ilustração;</p>	<p>1. Introdução à ilustração: 1.1. Contextualização histórica e social 1.3. Principais tipologias 3. Técnicas essenciais de ilustração 3.2. Técnicas não digitais 3.3. Inserção da ilustração na página 3.4. Questões técnicas e de materiais 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções</p>	<p>Caricatura</p>	<p>- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha</p>	<p>- folhas A3 - materiais riscadores diversos</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>1</p>

	<p>3. Técnicas essenciais de ilustração 3.2. Técnicas não digitais 3.3. Inserção da ilustração na página 3.4. Questões técnicas e de materiais 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções</p>	<p>Balço – mostra de desenhos com comentário, autoavaliação e coavaliação</p>	<p>- trabalhos desenvolvidos</p>	<p>- folha para registo das observações dos alunos</p>	<p>Autoavaliação Coavaliação</p>	<p>1</p>
	<p>1. Introdução à ilustração: 1.1. Contextualização histórica e social 4. Projeto de ilustração 4.1. A ideia e o conceito 4.2. Métodos de pesquisa de informação 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias</p>	<p>Quadro temático</p>	<p>- pen drive</p>	<p>- computadores - acesso à internet - impressora a cores</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>1</p>
	<p>1. Introdução à ilustração: 1.1. Contextualização histórica e social 1.2. Principais técnicas 1.3. Principais tipologias 1.4. Análise de exemplos 2. Principais tipos de ilustração 2.1. Ilustração técnica,</p>	<p>Apresentação Powerpoint sobre os tipos de ilustração: análise e comentário. Desenho segundo as regras de cada tipo de ilustração: aprendizagem colaborativa</p>	<p>- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha</p>	<p>- Videoprojector - Computador - Apresentação em <i>Powerpoint</i> sobre os tipos de ilustração. - Quadro branco - Livros - Exemplos em</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>2</p>

	<p>ictologia, grafismos e organigramas</p> <p>2.2. Ilustração para livros de crianças (ficção e escolar)</p> <p>2.3. Ilustração editorial e infografia</p> <p>2.4. Caricatura, desenho satírico e cartoon</p> <p>2.5. Ilustração comercial e publicitária</p> <p>2.6. Ilustração de moda</p> <p>2.7. Formas narrativas de expressão gráfica: cinema de animação e banda desenhada</p> <p>2.8. Análise e discussão de exemplos</p> <p>3. Técnicas essenciais de ilustração</p> <p>3.2. Técnicas não digitais</p> <p>3.3. Inserção da ilustração na página</p> <p>3.4. Questões técnicas e de materiais</p> <p>3.5. Critérios de análise e escolha de soluções</p>			<p>A4 dos tipos de ilustração</p> <p>- folhas A3</p> <p>- materiais riscadores diversos</p> <p>- folha de presenças</p>		
--	--	--	--	---	--	--

	<p>4. Projeto de ilustração 4.1. A ideia e o conceito 4.2. Métodos de pesquisa de informação 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias</p>	<p>Friso coletivo: estudos a ilustração do projeto final</p>	<p>- materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha</p>	<p>- rolo de papel de cenário para o friso - materiais riscadores diversos - folha de presenças</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>1</p>
	<p>4. Projeto de ilustração 4.1. A ideia e o conceito 4.2. Métodos de pesquisa de informação 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias 4.4. Questões técnicas, de materiais e de suportes 4.5. Critérios de análise e escolha de soluções 4.6. Modos de aplicação da ilustração dentro de um projeto gráfico</p>	<p>Execução da ilustração do projeto final: trabalho cooperativo num painel coletivo.</p>	<p>- materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha</p>	<p>- papel de cenário com preparação (primário) - materiais riscadores diversos - folha de presenças - tintas acrílicas - pincéis - copos, godés</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>6</p>
		<p>Avaliação final</p>	<p>- caneta - trabalhos desenvolvidos</p>	<p>- fichas de autoavaliação</p>	<p>Avaliação sumativa Autoavaliação Coavaliação</p>	<p>1</p>

APÊNDICE 3

Folha de presenças

APÊNDICE 4

Planos de aula

Aula: 1

22 nov. 2012

Sumário:

Apresentação.

Preenchimento das fichas biográficas.

Personalização do diário gráfico.

Objetivos:

- Estabelecer proximidade com o diário gráfico
- Refletir sobre a própria identidade

Conteúdos:

3. Técnicas essenciais de ilustração

3.2. Técnicas não digitais

3.3. Inserção da ilustração na página

3.4. Questões técnicas e de materiais

3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	Entrada / Arrumação das mesas / Sumário	10 min
Preenchimento das fichas biográficas	Leitura e esclarecimento de todos os itens.	5 min
Personalização do diário gráfico	<ul style="list-style-type: none">- A capa do diário gráfico deve ser um reflexo da identidade dos alunos.- Explicar a necessidade de personalizar este instrumento para estabelecer um vínculo proximidade e recursividade com ele.- Chamar a atenção para o desenvolvimento histórico dos registos que aí fazem que traduz as evoluções do próprio sujeito.- Mostrar exemplos do livro <i>Diários de Viagem: desenhos do quotidiano</i> de Eduardo Salavisa- Atentar nos aspetos do mundo de cada um, as suas tribos, influências culturais.- “Devemos conseguir olhar para cada diário gráfico e identificar exatamente a quem pertence.”	65 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	10 min

Materiais	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - diário gráfico - tesoura - cola - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha 	<ul style="list-style-type: none"> - fichas biográficas - papel A4 colorido - revistas - Livro <i>Diários de Viagem: desenhos do quotidiano</i> de Eduardo Salavisa.

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação do diário gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 2
2012

29 nov.

Sumário:

Conclusão da personalização do diário gráfico.

Objetivos:

- Estabelecer proximidade com o diário gráfico
- Refletir sobre a própria identidade

Conteúdos:

3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
-------------------	--------------------	----------------

Entrada	Entrada / Arrumação das mesas / Sumário	10 min
Personalização do diário gráfico	- Desenvolvimento e concretização técnica dos trabalhos	60 min

Mostra e comentário dos desenhos	- Comentários dos alunos e para alunos: o que foi mais frustrante e /ou bem conseguido.	10 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	10 min

Materiais	Recursos
- diário gráfico - tesoura - cola - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- papel A4 colorido - revistas - Livro <i>Diários de Viagem: desenhos do quotidiano</i> de Eduardo Salavisa.

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação diagnóstica - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação do diário gráfico	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 3
2012

6 dez.

Sumário:

Visita de estudo - Exposição “Um chá para Alice”, na Fundação Calouste Gulbenkian.

Objetivos:

- Promover contato com diferentes obras de ilustração
- Perceber as diferenças entre ilustradores que trabalham sobre a mesma obra

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:

1.2. Principais técnicas

1.4. Análise de exemplos

Atividades	Estratégias	Duração
Ponto de encontro	- Reunir alunos - Comprar bilhetes	8h20 10 min
Viagem	- Viagem de Barco Barreiro –Terreiro do Paço - Viagem de Metro – Terreiro do Paço – S. Sebastião - Viagem a Pé – S. Sebastião à Gulbenkian	9h15 45 min
Ponto de encontro	- Reunir alunos que vieram de carro	9h30 15 min
Aferição de conhecimentos sobre a história	- Distribuir um papel A6 para cada um registar em traços gerais o que se recorda da história da Alice. - Juntar os papéis todos num chapéu e fazer circular o chapéus pelos alunos em roda e cada um abre um papel e lê. Pode não ser o seu, claro.	15 min 9h45
Orientação prévia para a visita à exposição	- O que vamos ver é uma exposição de vários ilustradores que trabalharam a história da Alice no País das Maravilhas. “Lembram-se do nome da exposição? Um chá para Alice. Mantenham isso em mente e observem como a expo foi construída a pensar nisso.” “Vamos ver se temos alguma luz” para aludir ao termo ilustração.	5 min 9h50
Explicação da avaliação da visita	- 40% do guião (capacidade de observação e o discurso produzido). - 60% do diário gráfico (capacidade de observação de detalhes, domínio técnico e expressividade do desenho). - Haverá ainda uma ficha de autoavaliação da visita a realizar posteriormente	10 min 10h00
Visita de estudo com auxílio do Guião	Questões do guião: - Que indícios do título da exposição podemos encontrar no espaço expositivo? (Chás na parede, mesas de chá) - Há alguma imagem com que se identificaram particularmente? Regista a sua legenda. - Que técnicas foram desenvolvidas nestas ilustrações? - Qual a técnica com que te identificaste mais, seja pelo resultado que produz, seja por te ser mais familiar? - Repara no cunho pessoal de cada artista. Escolhe duas obras que deves identificar com a legenda e associa a cada uma delas um dos seguintes conceitos:	30 min 10h30

	misterioso, jovial, infantil, sombrio, cómico, rigoroso, sonhador. Podes associar um outro conceito que te pareça mais adequado mesmo que não faça parte da lista. OU Como imaginas que é o autor desta obra? Que tipo de coisas gosta de fazer? De que livros ou filmes gosta? Desenha 3 esboços de objetos que possam representar a tribo deste autor.	
Desenho no diário gráfico	- Na Árvore encontras vários objetos diferentes. Procura aquele que melhor te identifica e desenha-o. Poderás acrescentar pormenores ou elementos que ajudem nesta autorrepresentação.	20 min 11h05
Reflexão	- Revisão em conjunto dos guiões. - O que sabem agora sobre a história da Alice no País das Maravilhas?	15 min 11h20
Lanche		40 min 12h00
Desenho no diário gráfico	- Espaços da Gulbenkian (interiores ou exteriores) conforme a disponibilidade meteorológica.	60 min 13h00
Almoço		1h – 1h30 14h / 14h 30
Desenho no diário gráfico	- Espaços da Gulbenkian (interiores ou exteriores) conforme a disponibilidade meteorológica.	1h 15 / 15h30
Viagem	Viagem a Pé – Gulbenkian a S. Sebastião Viagem de Barco Viagem de Metro S. Sebastião – Terreiro do Paço Viagem de barco Terreiro do Paço - Barreiro	16h15

Materiais	Recursos
- diário gráfico - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- 20 folhas de papel colorido A6 - chapéu - guiões da visita em papel - materiais riscadores

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação do diário gráfico e dos guiões da visita 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 4
2012

13 dez.

Sumário:

Autoavaliação da visita de estudo.

Desenho de observação de objetos: estrutura, forma e valores lumínicos.

Objetivos:

- Tomar consciência dos mecanismos visuo-motores que suportam o desenho
- Rever conceitos de estruturação da forma e representação de volume
- Confrontar-se com o erro e aceitar a sua naturalidade e necessidade.
- Trabalhar frustrações em relação ao desenho.

Conteúdos:

3.4. Questões técnicas e de materiais

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Preenchimento da ficha de autoavaliação da visita	- Leitura e esclarecimento de dúvidas	5 min
Desenho de contorno	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do motivo relacionado: chávena e pires - Justificar a atividade: uma certa hesitação, medo, resistência ao desenho: <ul style="list-style-type: none"> - vários desenhos - com caneta - explicação do que se pretende (traço limpo) - primeiro sem olhar (desenho cego) - depois com a mão esquerda 	15 min

	- estabelecer tempos rigorosos	
Desenho de observação representação a grafite – forma	- Folha A3 - vários ensaios até apreender a estrutura e a forma - forma envolvente - estrutura geométrica	25 min
Desenho de observação representação a grafite - volume	Na mesma folha - dar volume ao ensaio mais bem conseguido - exemplificação de técnicas	25 min
Mostra e comentário dos desenhos	- Comentário, o que foi mais frustrante e /ou bem conseguido	5 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- fichas de autoavaliação - chávenas e pires - folhas A3 - materiais riscadores diversos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação diagnóstica - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 5
2013

10 jan.

Sumário:

Exercício de desenho de observação com grafite de objetos: chávenas e pires.
Procedimentos para estruturar a forma e apuramento de proporções com o polegar e lápis.

A representação do volume por mancha / gradação tonal e linha /tramas.

Objetivos:

- Tomar consciência dos mecanismos visuo-motores que suportam o desenho
- Rever conceitos de estruturação da forma e representação de volume
- Confrontar-se com o erro e aceitar a sua naturalidade e necessidade.

Conteúdos:

3.3. Inserção da ilustração na página

3.4. Questões técnicas e de materiais

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Desenho de observação representação a grafite – forma e volume	- Folha A3 - Enquadrar corretamente o desenho na folha. - Ocupar corretamente a folha com o desenho. - Saber estruturar uma forma, atendendo às relações de proporção, às linhas e formas de suporte geométrico – eixos e forma envolvente. - Aplicar técnicas de perceção e apuramento das proporções tirando medidas com o polegar e lápis. - Aplicar técnicas para representação do volume – mancha e gradação tonal; linha e tramas. - Desenvolver narrativas a partir de uma forma ou de um pormenor dela.	70 min
Mostra e comentário dos desenhos	- Comentário, o que foi mais frustrante e /ou bem conseguido	5 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- chávenas e pires - modelo da figura humana em madeira - folhas A3 - materiais riscadores diversos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação diagnóstica - Avaliação contínua - Avaliação	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho.	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

formativa - Avaliação sumativa	- Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula	
--------------------------------------	--	--

**Aula: 6
2013**

17 jan.

Sumário:

Desenho criativo: construção de uma narrativa a partir do desenho de observação de objetos.

Objetivos:

- Desenvolver a imaginação e criatividade
- Entender a expressão gráfica como uma forma comunicacional narrativa.

Conteúdos:

3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Desenho criativo: construção de uma narrativa	- Folha A3 - Enquadrar corretamente o desenho na folha. - Ocupar corretamente a folha com o desenho. - Desenvolver narrativas a partir dos registos gráficos das chávenas e pires ou de pormenores destes objetos. - Explorar a capacidade de contar histórias com o desenho - Recorrência eventual ao modelo de figura humana em madeira	70 min
Mostra e comentário dos desenhos	- Comentário, o que foi mais frustrante e /ou bem conseguido	5 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha 	<ul style="list-style-type: none"> - chávenas e pires - modelo da figura humana em madeira - folhas A3 - materiais riscadores diversos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 7
2013

24 jan.

Sumário:

Caricatura: estratégias de condensação de informação na ilustração.

Objetivos:

- Estabelecer diferenças entre desenho e ilustração.
- Ensaiar estratégias de sintetização de informação na ilustração (elementos simbólicos e condensados).

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:
 - 1.1. Contextualização histórica e social
 - 1.3. Principais tipologias

3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Caricatura	- Folha A3 - Enquadrar corretamente o desenho na folha. - Ocupar corretamente a folha com o desenho. - Explorar registos gráficos ao nível da caricatura. - Organizam-se dois a dois e caricaturam o colega à vez. - Atentar para os aspetos mais característicos e marcantes para lhes dar ênfase em proporção (exagero) ou outras formas de destaque (cromáticas, por exemplo).	70 min
Mostra e comentário dos desenhos	- Comentário, o que foi mais frustrante e /ou bem conseguido	5 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- folhas A3 - materiais riscadores diversos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula - caricatura	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

**Aula: 8
2013**

31 jan.

Sumário:

Balço do trabalho desenvolvido.

Autoavaliação e coavaliação dos trabalhos realizados.

Objetivos:

- Consciencializar dificuldades, bloqueios.
- Projetar soluções de superação.
- Promover espírito de solidariedade e entreaajuda.
- Produzir discurso sobre o desenho, no que se refere aos próprios trabalhos e aos trabalhos dos colegas.

Conteúdos:

3. Técnicas essenciais de ilustração

3.2. Técnicas não digitais

3.4. Questões técnicas e de materiais

3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Balço do trabalho	- À volta da mesa os alunos apresentam os trabalhos aos colegas, comentando sobre esses produtos da aula e sobre o próprio desempenho , numa autoavaliação de caráter qualitativo. - Os colegas coavaliam qualitativa e quantitativamente os trabalhos e desempenhos de cada colega. - A professora exerce apenas a função de instigadora da discussão, registando em tempo real as observações.	75 min
	- Arrumar materiais / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- trabalhos desenvolvidos	- folha para registo das observações dos alunos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos

- Autoavaliação - Coavaliação	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho.	
----------------------------------	--	--

**Aula: 9
2013**

7 fev.

Sumário:

Conclusão da autoavaliação e coavaliação dos trabalhos realizados.
Melhoramentos de alguns trabalhos.

Objetivos:

- Consciencializar dificuldades, bloqueios.
- Projetar soluções de superação.
- Promover espírito de solidariedade e entreajuda.
- Produzir discurso sobre o desenho, no que se refere aos próprios trabalhos e aos trabalhos dos colegas.
- Aumentar a satisfação dos alunos em relação aos trabalhos.

Conteúdos:

- 3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Balanco do trabalho	- À volta da mesa os alunos apresentam os trabalhos aos colegas, comentando sobre esses produtos da aula e sobre o próprio desempenho , numa autoavaliação de carácter qualitativo. - Os colegas coavaliam qualitativa e quantitativamente os trabalhos e desempenhos de cada colega. - A professora exerce apenas a função de instigadora da discussão, registando em tempo real as observações.	20 min

Melhoramento de trabalhos	- Conclusão ou aperfeiçoamento da pintura ou das manchas de volume nos desenhos.	55 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha - trabalhos já desenvolvidos	- folha para registo das observações dos alunos - folhas A3 - materiais riscadores diversos

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Autoavaliação - Coavaliação - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente à produção de discurso, às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

**Aula: 10
2013**

14 fev.

Sumário:

Elaboração de um quadro temático alusivo aos três níveis de identidade do aluno: individual, tribal e nacional.

Objetivos:

- Refletir sobre a sua identidade.
- Tomar consciência de que a identidade se pode processar em vários níveis.
- Visualizar diferenças nos retratos identitários dos alunos.

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:
 - 1.1. Contextualização histórica e social
4. Projeto de ilustração
 - 4.1. A ideia e o conceito
 - 4.2. Métodos de pesquisa de informação

4.3. Passos do desenvolvimento das ideias

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada (aula no Centro de Recursos) / Folha de presenças	10 min
Realização de um quadro temático	- Composição de imagens pesquisadas com recurso à internet, com algum cuidado estético, mas onde prevaleça a reflexão de aspetos da identidade dos alunos: nível individual, tribal e nacional. - Pode ser em formato Word. - Referir os “betinhos”, os “cromos”, os “góticos” para elucidar sobre a identidade tribal. - Esclarecer que identidade nacional pode reportar-se a uma identidade coletiva cultural mais ampla. Por exemplo, alunos africanos que são portugueses, mas cuja base cultural encontra raízes no continente africano.	65 min
Impressão dos quadros temáticos		10 min
Saída	- Fechar janelas dos programas / Ejetar <i>pen</i> / Saída	5 min

Materiais	Recursos
- pen drive	- computadores - acesso à internet - impressora a cores

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – quadro temático.	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Sumário:

Os diferentes tipos de ilustração: apresentação e comentário de exemplos.
Exercício prático individual de exploração das características de cada tipologia.

Objetivos:

- Estabelecer relações entre passado e presente, dentro do mesmo tipo de ilustração, encontrando a ponte do que é comum aos dois horizontes.
- Tomar contato com elementos de identidade cultural portuguesa e os contextos pelos quais eles se veicularam.
- Reconhecer, diferenciar e caracterizar os diferentes tipos de ilustração.

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:
 - 1.1. Contextualização histórica e social
 - 1.2. Principais técnicas
 - 1.3. Principais tipologias
 - 1.4. Análise de exemplos
2. Principais tipos de ilustração
 - 2.1. Ilustração técnica, ictologia, grafismos e organigramas
 - 2.2. Ilustração para livros de crianças (ficção e escolar)
 - 2.3. Ilustração editorial e infografia
 - 2.4. Caricatura, desenho satírico e cartoon
 - 2.5. Ilustração comercial e publicitária
 - 2.6. Ilustração de moda
 - 2.7. Formas narrativas de expressão gráfica: cinema de animação e banda desenhada
 - 2.8. Análise e discussão de exemplos
3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min

Apresentação Powerpoint sobre os diferentes tipos de ilustração	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo ágil de apresentação de conteúdos, para não entediar os alunos com a parte teórica. - Solicitar a participação dos alunos com questões: “Reconhecem isto?”; “Quem é o Zé Povinho, já tinham ouvido falar?”. - Circular pelo espaço da sala e apontar pormenores e relações nas imagens. - Propor a consulta de livros, relacionados com a temática tratada, disponibilizados pela professora. 	30 min
Exercício de exploração dos conteúdos (apresentação)	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos exemplos de tipos de ilustração espalhados sobre a mesa de trabalho. - Solicitar a seleção de um dos exemplos - Retirar as principais características dessa tipologia e ensaiar um exemplo, não uma cópia, dentro dessa tipologia – frisar que não é uma cópia. - Explicar o caráter livre do exercício, onde os alunos devem assumir a figura de um ilustrador a quem foi pedido um trabalho muito específico, ao qual devem dar resposta respeitando as características da tipologia de ilustração que escolheram. - Propor a utilização livre de materiais. 	5 min
Exercício de exploração de conteúdos (execução)	<ul style="list-style-type: none"> - Se os alunos começarem logo a trabalhar, dar-lhes alguns minutos para darem algum corpo às suas ideias. - Se os alunos revelarem hesitação, incentivar o início do trabalho sem receios. - Percorrer todos os alunos, comentando e orientando os seus trabalhos. - Focalizar o trabalho dos alunos sobre o respeito pelas características da tipologia escolhida. 	35 min
Mostra e comentário dos desenhos	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem apresentar à turma, num discurso sucinto, o trabalho que desenvolveram. - Sugere-se a confrontação de opiniões. 	5 min
Saída	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras 	5 min

Materiais	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha 	<ul style="list-style-type: none"> - Videoprojector - Computador - Apresentação em <i>Powerpoint</i> sobre os tipos de ilustração. - Quadro branco - Livros - Exemplos em A4 dos tipos de ilustração - folhas A3 - materiais riscadores diversos - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ensaios dos tipos de ilustração	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 12
2013

7 mar.

Sumário:

Continuação do exercício da aula anterior sobre as tipologias da ilustração.

Objetivos:

- Reconhecer, diferenciar e caracterizar os diferentes tipos de ilustração.

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:
 - 1.2. Principais técnicas
 - 1.3. Principais tipologias
 - 1.4. Análise de exemplos
2. Principais tipos de ilustração
 - 2.2. Ilustração para livros de crianças (ficção e escolar)
 - 2.3. Ilustração editorial e infografia
 - 2.4. Caricatura, desenho satírico e cartoon
 - 2.5. Ilustração comercial e publicitária
 - 2.6. Ilustração de moda
 - 2.7. Formas narrativas de expressão gráfica: cinema de animação e banda desenhada
 - 2.8. Análise e discussão de exemplos
3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Ensaio sobre tipologias de ilustração	- Se os alunos começarem logo a trabalhar, dar-lhes alguns minutos para darem algum corpo às suas ideias. - Se os alunos revelarem hesitação, incentivar o início do trabalho sem receios. - Percorrer todos os alunos, comentando e orientando os seus trabalhos. - Focalizar o trabalho dos alunos sobre o respeito pelas características da tipologia escolhida.	55 min
Mostra e comentário dos desenhos	- Os alunos devem apresentar à turma, num discurso sucinto, o trabalho que desenvolveram. - Sugere-se a confrontação de opiniões.	20 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- Livros - Exemplos em A4 dos tipos de ilustração - folhas A3 - materiais riscadores diversos - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ensaios dos tipos de ilustração	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Sumário:

Conclusão do exercício sobre as tipologias da ilustração.
Mostra e comentário de resultados.

Objetivos:

- Reconhecer, diferenciar e caracterizar os diferentes tipos de ilustração.

Conteúdos:

1. Introdução à ilustração:
 - 1.2. Principais técnicas
 - 1.3. Principais tipologias
 - 1.4. Análise de exemplos
2. Principais tipos de ilustração
 - 2.2. Ilustração para livros de crianças (ficção e escolar)
 - 2.3. Ilustração editorial e infografia
 - 2.4. Caricatura, desenho satírico e cartoon
 - 2.5. Ilustração comercial e publicitária
 - 2.6. Ilustração de moda
 - 2.7. Formas narrativas de expressão gráfica: cinema de animação e banda desenhada
 - 2.8. Análise e discussão de exemplos
3. Técnicas essenciais de ilustração
 - 3.2. Técnicas não digitais
 - 3.3. Inserção da ilustração na página
 - 3.4. Questões técnicas e de materiais
 - 3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Ensaio sobre tipologias de ilustração	- Se os alunos começarem logo a trabalhar, dar-lhes alguns minutos para darem algum corpo às suas ideias. - Se os alunos revelarem hesitação, incentivar o início do trabalho sem receios. - Percorrer todos os alunos, comentando e orientando os seus trabalhos. - Focalizar o trabalho dos alunos sobre o respeito pelas características da tipologia escolhida.	55 min

Mostra e comentário dos desenhos	- Os alunos devem apresentar à turma, num discurso sucinto, o trabalho que desenvolveram. - Sugere-se a confrontação de opiniões.	20 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	5 min

Materiais	Recursos
- folhas A3 - materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- Livros - Exemplos em A4 dos tipos de ilustração - folhas A3 - materiais riscadores diversos - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ensaios dos tipos de ilustração	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

**Aula: 14
2013**

4 abr.

Sumário:

Estudos para o projeto de ilustração do espírito das obras *Mensagem*, de Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Camões: friso coletivo.

Objetivos:

- Partir de ideias individuais para chegar a um consenso intersubjetivo.
- Relacionar o momento presente da crise, com o passado dos textos
- Explorar os três níveis de identidade dos alunos

Conteúdos:

4. Projeto de ilustração
 - 4.1. A ideia e o conceito
 - 4.2. Métodos de pesquisa de informação
 - 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Friso coletivo (estudos)	- Cada turno divide-se em dois grupos, cada um responsável por um friso em papel de cenário. - Nesse suporte ensaiam-se diversas abordagens à obra, cruzando linguagens, opiniões e propostas. - <i>Brainstorming</i> . - Pretende-se que a ilustração seja um reflexo do presente, com referências ao passado das obras, sem esquecer de incorporar elementos dos três níveis de identidade dos alunos.	70 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	10 min

Materiais	Recursos
- materiais riscadores de cor diversos - lápis de grafite - borracha	- rolo de papel de cenário para o friso - materiais riscadores diversos - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – friso coletivo	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Sumário:

Desenhos preparatórios para a ilustração do espírito das obras *Mensagem*, de Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Camões, refletindo os níveis de identidade individual e cultural dos alunos.

Objetivos:

- Partir de ideias individuais para chegar a um consenso intersubjetivo.
- Relacionar o momento presente da crise, com o passado dos textos.
- Explorar os três níveis de identidade dos alunos.
- Promover espírito de solidariedade e entreajuda.

Conteúdos:

- 4. Projeto de ilustração
 - 4.1. A ideia e o conceito
 - 4.2. Métodos de pesquisa de informação
 - 4.3. Passos do desenvolvimento das ideias

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Desenho preparatório	<u>Conceção:</u> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos devem chegar a um consenso sobre os elementos e composição da ilustração.- As ideias devem ser debatidas e votadas se for caso disso.- A história que cada grupo pretende “contar” deve ser negociada com todos os membros de cada turno. <u>Realização:</u> <ul style="list-style-type: none">- primeiros traços a grafite para delinear a composição escolhida.	35 + 35 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	10 min

Materiais	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- materiais riscadores de cor diversos- lápis de grafite- borracha	<ul style="list-style-type: none">- papel de cenário com preparação (primário)- materiais riscadores diversos- folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ilustração do painel coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Aula: 16
2013

9 abr.

Sumário:

Execução da pintura da ilustração do espírito das obras *Mensagem*, de Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Camões.

Objetivos:

- Desenvolver competências na pintura.
- Interagir com os colegas em jogos de linguagem plástica.
- Promover espírito de solidariedade e entreajuda.

Conteúdos:

4. Projeto de ilustração

4.4. Questões técnicas, de materiais e de suportes

4.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Pintura da ilustração num painel coletivo	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos pintam em conjunto o mesmo painel (um para cada turno). - Apoiar os alunos nas misturas de cor e na obtenção da consistência própria das tintas. - Orientar os alunos nas dificuldades e obstáculos que podem surgir na prática. 	65 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	15 min

Materiais	Recursos
- não foi requerido nenhum material	- papel de cenário com preparação (primário) - tintas acrílicas - pincéis - copos, godés - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ilustração do painel coletivo	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

**Aula: 17
2013**

11 abr.

Sumário:

Continuação da execução da pintura da ilustração do espírito das obras *Mensagem*, de Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Camões.

Objetivos:

- Desenvolver competências na pintura.
- Interagir com os colegas em jogos de linguagem plástica.
- Promover espírito de solidariedade e entreatajuda.

Conteúdos:

- 4. Projeto de ilustração
 - 4.4. Questões técnicas, de materiais e de suportes
 - 4.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Pintura da ilustração num painel coletivo	- Os alunos pintam em conjunto o mesmo painel (um para cada turno). - Apoiar os alunos nalgumas técnicas para reproduzir texturas. - Orientar os alunos nas dificuldades e obstáculos que podem surgir na prática.	65 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	15 min

Materiais	Recursos
- não foi requerido nenhum material	- papel de cenário com preparação (primário) - tintas acrílicas - pincéis - copos, godés - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ilustração do painel coletivo	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

**Aula: 18
2013**

12 abr.

Sumário:

Conclusão da execução da pintura da ilustração do espírito das obras *Mensagem*, de Pessoa, e *Os Lusíadas*, de Camões.

Objetivos:

- Desenvolver competências na pintura.
- Interagir com os colegas em jogos de linguagem plástica.

- Promover espírito de solidariedade e entreatajuda.

Conteúdos:

4. Projeto de ilustração

4.4. Questões técnicas, de materiais e de suportes

4.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Arrumação das mesas / Sumário / Folha de presenças	10 min
Pintura da ilustração num painel coletivo	- Os alunos pintam em conjunto o mesmo painel (um para cada turno). - Apoiar os alunos nalgumas técnicas para reproduzir texturas. - Orientar os alunos nas dificuldades e obstáculos que podem surgir na prática.	65 min
Saída	- Arrumar materiais / Limpar a sala / Arrumar mesas e cadeiras	15 min

Materiais	Recursos
- não foi requerido nenhum material	- papel de cenário com preparação (primário) - tintas acrílicas - pincéis - copos, godés - folha de presenças

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
- Avaliação contínua - Avaliação formativa - Avaliação sumativa	- Observação direta - Registo pós-aula dos aspetos mais importantes da performance dos alunos nesta aula, relativamente às atitudes e ao desenvolvimento do trabalho. - Circulação frequente, percorrendo todos os alunos, orientando e comentando o trabalho dos alunos - Avaliação dos produtos da aula – ilustração do painel coletivo	- Fichas de registo individual - Ficheiro em Excel de avaliação de trabalhos

Sumário:

Balço das atividades realizadas.

Autoavaliação e confrontação de pareceres entre professora e aluno.

Objetivos:

- Consciencializar dificuldades, bloqueios, sucessos, pontos fortes e pontos fracos.
- Produzir discurso sobre o desenho, no que se refere aos próprios trabalhos.
- Consolidação consciente do alcance do trabalho ao nível da reflexão sobre o presente e sobre as identidades dos alunos.

Conteúdos:

3. Técnicas essenciais de ilustração

3.2. Técnicas não digitais

3.4. Questões técnicas e de materiais

3.5. Critérios de análise e escolha de soluções

Atividades	Estratégias	Duração
Entrada	- Entrada / Sumário / Folha de presenças	10 min
Balço do trabalho	- Leitura e esclarecimento sobre a ficha de autoavaliação. - Preenchimento da ficha pelos alunos. - Discussão da ficha de autoavaliação com a professora: cada aluno junta-se à professora numa mesa da sala (não a da professora) para esclarecimento da ficha (equivocos, redação correta de frases, explanação de sentidos). - Criar oportunidade para os alunos refletirem, se já não o fizeram, sobre o trabalho desenvolvido.	75 min
Saída		5 min

Materiais	Recursos
- trabalhos desenvolvidos - caneta	- ficha de autoavaliação

AVALIAÇÃO		
Modalidades	Estratégias	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação - Heteroavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Postura descontraída. - Ênfase nos progressos e na tomada de consciência dos desempenho, mais do que nas classificações. 	Ficha de autoavaliação

APÊNDICE 5

Guião da visita de estudo

- Qual a técnica com que te identificaste mais, seja pelo resultado que produz, seja por te ser mais familiar? Explica porquê.

GUIÃO DA VISITA À EXPOSIÇÃO

6 Dezembro de 2012 - Gulbenkian

APÊNDICE 6

Ficha de autoavaliação da vista de estudo

2. Avalio de 1 a 5:

		1	2	3	4	5
ALUNO	Trouxe o material necessário (diário gráfico e materiais riscadores)					
	Empenhei-me nas atividades					
	Participei construtiva e ativamente na visita de estudo					
VISITA DE ESTUDO	Os trabalhos expostos					
	O espaço expositivo e a apresentação dos trabalhos					
	As atividades propostas					

3. O que gostei:

☺ **MAIS**

☹ **MENOS**

4. Onde senti mais dificuldades?

Barreiro, __ de _____ de 2012

(assinatura)

APÊNDICE 7

Ficha de autoavaliação do módulo

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Desenho e Comunicação Visual

NOME: _____ N.º _____ ANO _____ TURMA _____

1. Como avalias as atividades deste módulo? (expectativas, dificuldades, desafios superados, pontos fortes, pontos fracos, etc.)

2. As atividades realizadas contribuíram para um maior conhecimento de ti, das tuas capacidades e do teu perfil? Justifica.

3. Consideras que o projeto foi bem-sucedido em termos de conjugar aspetos da identidade cultural portuguesa (das obras de Camões e Pessoa) com aspetos da identidade dos alunos? Justifica.

4. Identifica as razões do sucesso ou insucesso deste projeto.

5. Avalio de 1 a 5:

		1	2	3	4	5
ALUNO	Fui assíduo(a) e pontual					
	Trouxe o material necessário					
	Interessei-me e empenhei-me nas atividades					
	O meu comportamento					
	Respeitei os meus colegas					
	Respeitei a professora					
	Trabalhei de forma autónoma					
	Demonstrei responsabilidade					
	Participei construtivamente na aula					
PROFESSORA	A exposição clara e organizada dos conteúdos da disciplina					
	A promoção de hábitos de trabalho adequados à disciplina					
	O estímulo da participação e da autonomia dos alunos					
	As atividades propostas					
	A relação pedagógica com os alunos					

6. O que podia ter melhorado no MEU desempenho? _____

7. O que podia melhorar no desempenho da PROFESSORA? _____

8. Nas aulas, o que gostei:

☺ MAIS

☹ MENOS

10. Avalio o meu desempenho de 1 a 20:

11. Outras observações:

APÊNDICE 8

Registro de avaliação de alunos

APÊNDICE 9

Ficha biográfica

Ano _____ Turma _____ N° _____

Nome:		Idade:
Morada:		
Telemóvel:	E-mail:	Telefone:
Naturalidade:	Data de nascimento: / /	
Nome do Pai:		Profissão:
Nome da Mãe:		Profissão:
Pessoas com quem vive:		
N.º de irmãos:	Idades:	
Encarregado de Educação:		
Morada:		Telefone:
Grau de parentesco com o educando:		Telemóvel:

SAÚDE

Doenças a assinalar:	
Cuidados específicos:	
Vê bem?	Ouve Bem?

INTERESSES

Disciplinas que MAIS gosta:		
Disciplinas que MENOS gosta:		
Como ocupa os tempos livres:		
Pratica desporto?	Que modalidades?	N.º de vezes p/ semana?
Música preferida:	Filme preferido:	
Livro preferido:	Personagem preferida:	
Área que pretende seguir profissionalmente:		
O seu objectivo para este ano:		
Prós:		
Contras:		

OBSERVAÇÕES GENÉRICAS

APONTAMENTOS / NOTAS

MEDIDAS E ESTRATÉGIAS

1º PERÍODO

Datas	Registo de Observações	Datas	Registo de Observações

2º PERÍODO

Datas	Registo de Observações	Datas	Registo de Observações

3º PERÍODO

Datas	Registo de Observações	Datas	Registo de Observações

ANEXOS

ANEXO 1

Planta da escola



PISO 1



PISO 0

LEGENDA: PISO 0 | PISO 1

 SALA DE AULAS	 ÁREA DESPORTIVA	 ÁREA DE DOCENTES ÁREA ADMINISTRATIVA
 CIÊNCIA & TECNOLOGIAS	 ÁREA SOCIAL RESTAURAÇÃO	 CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
 ARTES	 BIBLIOTECA POLIVALENTE	
 OFICINAS		

Fonte: Parque Escolar, disponível em
<http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/091-3011.pdf>