



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**Prática de Ensino Supervisionada
Desenho A (11º Ano) e Educação Visual (9º Ano)
Arte-Mãe: uma entelúquia arquetípica**

Simone dos Prazeres

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Prof. Doutor Francisco Tiago Paiva
Co-Orientador Científico: Prof^a. Doutora Fátima Oliveira Caiado
Orientador Pedagógico: Mestre José Manuel Pereira

Covilhã, Junho de 2013

Dedicatória

Ao meu esposo e à minha descendência, Eva e Isaac.

Agradecimentos

Ao meu marido e filhos que souberam partilhar-me com o mestrado; à Professora Fátima Caiado, a mulher leonina ornada de filigrana que me guiou pela savana científica; ao Professor Francisco Paiva, o arquitecto com alma de iconógrafo e de sábias palavras; e à frescura, jovialidade e amizade da colega Sara Fernandes, sem a qual este relatório não teria sido o mesmo.

Queiram todos vós, que me fizeram reflectir, descobrir, errar e irar, aceitar os meus profundos agradecimentos.

Bem-hajam.

Resumo

Este relatório de estágio representa o culminar da aprendizagem feita ao longo dos dois anos que compõem o Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da UBI, mas debruça-se mais particularmente sobre o segundo ano, aquele em que os mestrandos participam do Estágio Pedagógico e, neste caso, concretizado na Escola Secundária Campos Melo (Covilhã). Sob a orientação do Professor Cooperante: Mestre José Manuel Pereira, foram leccionadas a disciplina de Desenho A, à turma do 11ºD, e Educação Visual, às turmas do 9ºA e 9ºB.

Dividido em duas partes, o presente relatório é composto numa primeira fase por uma investigação que procura esclarecer a origem do desenho, esse *Graal* da Arte; e por uma segunda, onde se relata a Prática de Ensino Supervisionada e todas as actividades daí resultantes, sem olvidar a caracterização do respectivo meio escolar.

Neste relatório de estágio, a parte de investigação não procurou ter uma aplicação directa junto dos alunos mas sim na própria autora.

Palavras-chave

Prática de ensino supervisionado, Ensino das Artes Visuais, Educação Visual, Desenho A.

Abstract

This internship report represents the culmination of the UBI learning years at the Master in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. It focuses particularly on the second year, the Teacher Training year, at the High School Campos Melo (Covilhã). Under the guidance of the Cooperating Teacher Master José Manuel Pereira, we taught the disciplines of *Desenho A* and Visual Education.

Divided into two parts, it is composed first by a research that seeks to clarify the origin of drawing, the Art *Grail*, and second by the report of the Supervised Teaching Practice and its activities, including the Campos Melo characterization.

In this internship report, the research didn't aim to have a direct effect on students but on the author.

Keywords

Supervised teaching practice, Visual Arts teaching, Visual Education, *Desenho A*.

Índice

PARTE I: Arte-Mãe: uma enteléquia arquetípica.....	1
Introdução.....	1
Capítulo I. Da Mãe e da Arte.....	3
I.1. Da Mãe.	3
I.2. Da Arte.	5
Capítulo II. Concepção da linguagem universal.....	7
II.1. Dos primórdios.....	7
II.2. Da linguagem universal.	11
III.1. Do desenho.	19
III.2. Do desenho infantil.....	26
III.3. Do rabisco, gatafunho e garatuja.	31
III.4. Do círculo ao Mandala.....	33
Conclusão	41
PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada.....	43
Educação Visual (9ºAnos). Desenho A (11ºAno).....	43
Capítulo I. Oferta Educativa	43
I.1. Oferta Educativa.	43
I.2. Actividades de enriquecimento curricular.....	43
I.3. Relação da Escola com a Comunidade envolvente.	44
Capítulo II. Prática de Ensino Supervisionada.....	47
II.1. Prática de Ensino Supervisionada. Horário. Disciplinas. Turmas.	47
II.2. Caracterização das Turmas da Prática de Ensino Supervisionada.	48
II.2.1. Caracterização da Turma 9ºA.	48
II.2.2. Caracterização da Turma 9ºB.	49
II.2.3. Caracterização da Turma 11ºD.	49
II.4. Caracterização do núcleo de estágio.	53
II.5. Currículos trabalhados.	55
II.5.1. Educação Visual no 9º Ano.	55
II.5.2. Matriz curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	56
II.5.3. Programa de Educação Visual do 9º Ano.....	58

II.5.4. Metas de Aprendizagem.	59
II.6. Competências Específicas.	61
II.6.1. Os três eixos estruturantes.	61
II.6.2. Os dois domínios das competências específicas.	62
II.7. Educação Artística e sua importância.	63
II.7.1. Literacia nas Artes.	64
II.8. Planificação.	64
II.9. Avaliação.	66
II.9.1. Benefícios da Avaliação.	66
II.9.2. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem.	67
II.10. Caracterização do Curso de Artes Visuais.	67
II.10.1. Plano curricular do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.	69
II.10.2. Orientações curriculares/educativas de Desenho A.	70
II.10.2.1. Áreas de Exploração.	70
II.10.2.2. Princípios.	71
II.10.2.3. Metodologia.	71
II.10.2.4. Competências.	71
II.10.2.5. Sugestões metodológicas.	71
II.10.2.6. Avaliação.	72
II.10.2.7. Recursos.	72
II.10.2.8. Sugestões Metodológicas Específicas - Desenho A - 11º ANO.	73
II.11. Caracterização dos recursos humanos/infra-estruturais para o curso das artes visuais.	74
II.12. Actividades desenvolvidas.	75
II.12.1. Aulas assistidas 9ºA e 9ºB.	75
II.12.1.1. Aulas assistidas do dia 29/01/2013, lições nº45.	76
II.12.1.2. Aula assistida do 01/02/2013, lições nº46 e 47.	78
II.12.1.3. Aulas assistidas do 06/02/2013 e 08/02/2013, lições nº48, 49 e 50.	79
II.13. Actividades Extra-Curriculares.	83
II.14. Aulas de Desenho-A (11ºD).	83
II.14.1. Aulas observadas (parte I).	83
II.14.2. Análise e descrição das aulas assistidas de Desenho A.	86
II.14.2.1. Aula assistida do dia 17/10/2012, lições nº27, 28 e 29.	87
II.14.2.2. Aula assistida do dia 22/10/2012, lições nº30, 31, 32 e 33.	89
II.14.2.3. Aula assistida do dia 24/10/2012, lições nº34, 35 e 36.	91

II.12.2.4. Aula assistida do dia 29/10/2012, lições nº37, 38 e 39.....	92
II.12.2.5. Aula assistida do dia 31/10/2012, lições nº40, 41 e 42.....	92
II.12.2.6. Aulas assistidas dos dias 05/11/2012, 07/11/2012, lições nº43 à nº48.	93
II.12.2.7. Aula assistida do dia 12/11/2012, lições nº49, 50 e 51.....	95
II.12.3. Resultados obtidos.....	96
II.12.4. Exposição no Serra Shopping.	99
II.12.5. Aulas observadas (parte II).....	99
II.12.5.1. Aulas observadas da lição nº52 à nº75.....	99
II.12.5.2. Aulas observadas, lições nº82 à nº111.....	101
II.13. Actividades escolares extra-curriculares.	104
II.14. Propostas de actividades extra-curriculares.	106
Conclusão.	109
Bibliografia	111
Webgrafia	114
Lista de Anexos.....	xxi
Lista de Apêndices	xxiii

Lista de Imagens

Imagem 1	Pinturas rupestres da caverna de Chauvet - França
Imagem 2	Pinturas rupestres da caverna de Lascaux - França
Imagem 3	Pinturas rupestres da caverna de Kimberley - Austrália
Imagem 4	4 Abade Breuil; A. Leroi-Gourhan ; Jean Clottes e David Lewis-Williams (da esq. para a dir.)
Imagem 5	Cueva de las Manos - Argentina (esquerda) & Caverna de Chauvet - França (direita).
Imagem 6	Desenhos de paraquedistas (esq.) e de bombas (dir.) num abrigo de guerra em Plymouth, Devon - Inglaterra
Imagem 7	Instalações da prisão universitária de Heidelberg, Alemanha
Imagem 8	Instalações da prisão universitária de Heidelberg, Alemanha
Imagem 9	Desenho de uma grelha do jogo Batalha Naval (Esq.) e tanque de guerra (Dir.) nas células disciplinares de um quartel ocupado, França
Imagem 10	Desenho de uma garrafa de vinho e copos (Esq.) e uma quinta (Dir.).
Imagem 11	Desenho de uma menina, Eva C., 4 anos e meio
Imagem 12	Fachada com graffiti
Imagem 13	WWF, Baleia
Imagem 14	Desenhos de: Soares dos Reis (em cima); Ricardo Silva (centro); Rodrigo dos santos (em baixo)
Imagem 15	Stèle de Minnakht- 1323 a.C. (museu do Louvre)
Imagem 16	JillRicci, Ovation, 2011 (esq.); Pormenor de mosaico árabe na mesquita Hassan II, Casa Blanca, Marocos (dir.)
Imagem 17	Keith Haring (esq); Tabela de escrita hieroglífica retirada do livro de Rosny.
Imagem 18	Jill Ricci, Roam, 2011 (esq.); Mosaico árabe na mesquita Hassan II, Casa Blanca, Marocos (dir.)
Imagem 19	Hieróglifos Maias nas ruínas de Copán, Honduras, (em cima); KeithHaring - Untitled, 1983 InkonPaper 41 x 52 polegadas (em baixo)
Imagem 20	Rabiscos, Eva C. 24 meses
Imagem 21	Desenhos, Eva C., 3 anos e meio
Imagem 22	Giovanni Francesco Caroto, Bambino con disegno, 1515 (Esq.); Henrique Pousão, Esperando o sucesso, 1882 (Dir.)
Imagem 23	Pormenores - Giovanni Francesco Caroto, Bambino con disegno, 1515 (Esq.); Henrique Pousão, Esperando o sucesso, 1882 (Dir.)
Imagem 24	Etapas do manuseamento do lápis
Imagem 25	Homens girino , in Griboullages et dessins d'enfant, Gardner, 1997
Imagem 26	Desenhos de crianças e imagens do sistema reprodutor feminino, in Premiers dessins d'enfants, Marc & Marc, p.44.
Imagem 27	a) células; b) superfície da Lua; c) gotas de água; d) coco partido a meio
Imagem 28	Olhos: a) Humano; b) de ave; c) aracnídeo; d) répteis; e) de peixe.
Imagem 29	Desenho de uma menina, Eva C. 4 anos e meio
Imagem 30	Homens girinos, Eva C., 2 anos e meio (Esq.) e Isaac C., 3 anos (Dir.)
Imagem 31	Tartaruga, Eva C., 4 anos e 10 meses
Imagem 32	Mandalas, Eva C., 4 anos e meio

Imagem 33	Mandalas, Eva C., 4 anos e meio
Imagem 34	Imagem 35 Campanha publicitária da Lego. Desenho, em A2, da família para oferecer ao pai natal, Eva C., 4 anos e 10 meses.
Imagem 35	Campanha publicitária da <i>Legó</i> .
Imagem 36	Turma do 9ºA
Imagem 37	Turma 9ºB
Imagem 38	Turma do 11ºD - DA
Imagem 39	Áreas, Conteúdos e Temas do programa de DA (ANEXO IX)
Imagem 40	Algumas vistas dos equipamentos e salas dos alunos de AV
Imagem 41	Apresentação da UT Marca-páginas aos alunos do 9º - EV.
Imagem 42	Alunos a trabalhar nos esboços
Imagem 43	Alunas a serem acompanhadas pela professora estagiária e esboços dos marca- páginas
Imagem 44	Trabalhos em desenvolvimento
Imagem 45	Trabalhos em desenvolvimento
Imagem 46	Trabalho vencedor
Imagem 47	Alguns trabalhos
Imagem 48	Trabalho vencedor já tratado digitalmente com os logótipos acrescentados. Versão feminina em cima e versão masculina em baixo
Imagem 49	Montagem da exposição de trabalhos realizados pelos alunos do 9ºA e 9ºB
Imagem 50	Desenhos feitos durante a primeira UT
Imagem 51	Desenhos dos temas abordados na 2ª UT da DA pelos alunos do 11ºD
Imagem 52	Alunos a participar na sessão de esclarecimento sobre violência doméstica
Imagem 53	Apresentação da UT Desenho de nu, aos alunos pela autora deste relatório
Imagem 54	Desenhos a pincel e tinta da china
Imagem 55	Alunos a transferir a imagem escolhida
Imagem 56	Alunos a iniciar o tratamento a pastel de óleo
Imagem 57	Trabalhos em desenvolvimento a pastel de óleo
Imagem 58	Tratamento do fundo
Imagem 59	Alguns trabalhos finalizados e com melhor pontuação, entregues no devido prazo
Imagem 60	Alguns trabalhos finalizados
Imagem 61	Trabalho do aluno António Antunes
Imagem 62	Exposição dos trabalhos dos alunos do 11ºD, no Serra Shopping
Imagem 63	Alunos a trabalhar na UT dada pelo professor estagiário Pedro Vicente
Imagem 64	Alguns trabalhos finalizados de objectos em vista explodida
Imagem 65	Alunos a trabalhar na UT Cadâvre Exquis
Imagem 66	Alguns Cadâvres Exquis da fase inicial
Imagem 67	Cadâvres Exquis trabalhados a grafite
Imagem 68	Cadâvres Exquis trabalhados a aguarela
Imagem 69	Alunos a visitar a Cidade da Cultura em Santiago de Compostela
Imagem 70	Alunos a visitar a biblioteca da Cidade da Cultura em Santiago de Compostela
Imagem 71	Fachada de uma das entradas principais da ESCM
Imagem 72	Esboço do painel
Imagem 73	Apresentação do projecto pelos professores estagiários

Lista de Tabelas

Tabela 1 Horário da PES	47
Tabela 2 Disciplinas e turmas da PES.....	47
Tabela 3 Professores do grupo 600 da ESCM	52
Tabela 4 Matriz curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico	57
Tabela 5 Alguns dos conteúdos patentes no Programa de EV do 9º ano	58
Tabela 6 Matriz do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	69

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Distribuição por género da turma 9º A - EV.....	48
Gráfico 2 Gráfico 3 Distribuição por género da turma 9º B - EV.....	49
Gráfico 4 Distribuição por idades da turma do 11ºD - DA.....	50
Gráfico 5 Distribuição por género da turma do 11ºD - DA.....	50
Gráfico 6 Notas dadas pela PE e notas atribuídas pelo PC, ainda sem arredondamento	97
Gráfico 7 Notas dadas pela PE e notas atribuídas pelo PC, com arredondamento	98

Lista de Anexos

- ANEXO I: Plano Curricular de Turma
- ANEXO II: Competências Essenciais Educação Básica
- ANEXO III: Programa de Educação Visual do 9º ano
- ANEXO IV: Decreto-Lei n.º 139/2012
- ANEXO V: Portaria n.º 242/2012
- ANEXO VI: Despacho n.º 17169/2011
- ANEXO VII: Despacho n.º 5306/2012
- ANEXO VIII: Metas de Aprendizagem Educação Visual
- ANEXO IX: Programa de Desenho-A do 10º ano
- ANEXO X: Programa de Desenho-A do 11º ano e 12º ano
- ANEXO XI: Plano Anual de Actividades
- ANEXO XII: Teste diagnóstico 11ºD
- ANEXO XIII: Teste diagnóstico 9ºA e 9ºB
- ANEXO XIV: *Cartaz do Ponto ao Desenho*
- ANEXO XV: Programação do XVIIº Colóquio Juvenil de Artes
- ANEXO XVI: Cartaz para o 0 (zero) Figura
- ANEXO XVII: Folheto 0 (zero) Figura
- ANEXO XVIII: Regulamento de Estágios Curriculares na Universidade da Beira Interior
- ANEXO XXI - Tony Orrico, *Penwald 2, 8 circles* (2009)
- ANEXO XXII - Critérios avaliação 11º ano artes
- ANEXO XXIII - Critérios avaliação 9º ano
- ANEXO XXIV - CV_Fatima_Caiado
- ANEXO XXV - CV_J_Manuel Pereira

Lista de Apêndices

APÊNDICE I: Plano de Unidade (11ºD)

APÊNDICE II: Plano de aula assistida I (11ºD)

APÊNDICE III: Plano de aula assistida II (11ºD)

APÊNDICE IV: Plano de aula assistida III (11ºD)

APÊNDICE V: Plano de aula assistida IV (11ºD)

APÊNDICE VI: Plano de aula assistida V (11ºD)

APÊNDICE VII: Plano de aula assistida VI (11ºD)

APÊNDICE VIII: Plano de aula assistida VII (11ºD)

APÊNDICE IX: Plano de aula assistida VIII (11ºD)

APÊNDICE X: Plano de Unidade 9ºA e 9ºB

APÊNDICE XI: Plano de aula assistida I (9ºA e 9ºB)

APÊNDICE XII: Plano de aula assistida II (9ºA e 9ºB)

APÊNDICE XIII: Plano de aula assistida III (9ºA e 9ºB)

APÊNDICE XIV: Plano de aula assistida IV (9ºA e 9ºB)

APÊNDICE XV: Apresentação da UT *Marca-páginas*

APÊNDICE XVI: Teste diagnóstica 10º ano

APÊNDICE XVII: Apresentação PPT da UT *Estudo da Figura Humana* (11º D)

APÊNDICE XVIII: CV_ Simone dos Prazeres

Lista de Acrónimos

AV	Artes Visuais
DA	Desenho A
ES	Ensino Secundário
ESCM	Escola Secundária de Campos Melo
MEAV	Mestrado de Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
PAA	Plano Anual de Actividades
PC	Professor Cooperante
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PE	Professora Estagiária
UBI	Universidade da Beira Interior
UT	Unidade de Trabalho

PARTE I: Arte-Mãe: uma enteléquia arquetípica.

Introdução

Não há nada de novo; e o que quer que um individuo pense, tal já foi pensado por outro num lugar qualquer. O que se julga estar a criar é apenas um ajuste de algo que já foi feito, o polimento de uma palavra aqui vidrando uma outra acolá - e eis a criatividade na sua glória - *“Tentar ressuscitar os princípios da arte dos séculos passados só pode conduzir à produção de obras abortadas”* (Kandinsky, 2010, p.21).

Neste trabalho não foi dedicado muito tempo a conceitos aos quais outras pessoas dedicaram uma vida: para quê repetir o que foi dito? Também não passariam de palavras abortadas, palavras mortas, palavras ocas.

A arte é uma religião: acredita-se, não se acredita, nega-se ou questiona-se. Tal como uma criança vamos interrogá-la personificando-a como uma mãe; vamos percorrer os estádios da sua gestação fazendo do partejo a nossa ocupação ao longo das linhas que se seguem, à antiga maneira socrática.

Sem experiência no ofício, a observação obstétrica verá nascer o primogénito da Arte-Mãe: o Desenho. Este filho vive em potência no espírito de cada Homem, unindo gerações na intemporalidade de um arquétipo. Mas qual é o seu propósito? Será o desenho um mecanismo de sobrevivência do homem? Porque é que as crianças, ao desenharem, percorrem as mesmas etapas em qualquer época e parte do mundo? Serão os seus primeiros traçados mapas existenciais?

Alertamos o leitor para a imaturidade deste trabalho; contudo, não deixa de ser genuíno; precisa de ser aprofundado, pois aborda uma ou outra questão que serão objecto de futura gestação.

Capítulo I. Da Mãe e da Arte.

I.1. Da Mãe.

Todos sabemos o que é uma mãe; para uns será uma “mulher que deu à luz, que cria ou criou um ou mais filhos” (Houaiss, 2003), para outros será apenas um ser feminino.

Do nosso ponto de vista, *mãe* é sinónimo de origem, o princípio da vida; nela se reflecte a existência do que cria e vice-versa. Certo dia, a recém-nascida Eva C.¹ foi motivo para uma sua familiar a visitar, tendo esta última, ao observar a criança, se dirigido à mãe: «Ela é tu e tu és ela». Na altura, e na ignorância da maternidade então iniciada, a mãe não entendeu a profundidade da frase; hoje, é um dos alicerces deste trabalho, pois quem cria realiza-se através da contemplação do que criou, e o que está criado espelha o contentamento da sua existência ao ser contemplado.

O psicanalista Donald Winnicott (1896-1971) afirma que o precursor do espelho é o rosto da mãe (Winnicott, 2006). Esta observação ilustra a nossa perspectiva: numa análise mais abstracta da afirmação, aquele que é criado, antes de ser visto ou ver-se, identifica-se no rosto do seu criador; embora não tenha consciência da sua própria existência, esta ser-lhe-á revelada quando lhe for espelhada (Winnicott, 2006). Se nos detivermos diante de um espelho, forma e reflexo observam-se mutuamente: sabemos que não somos o reflexo; contudo, este não deixa de ser o que reflecte, facto que se revela numa experiência unilateral; no caso a que se refere Winnicott, a experiência é bilateral como se de dois espelhos frente a frente se tratasse, o reflexo de um seria o prolongamento do outro e vice-versa, o reconhecimento infinito de si.

Muitas mulheres que deram à luz poderão relatar o misterioso deleite hipnótico que consiste em observar o recém-nascido durante horas, pois nem a alimentação corta esse laço visual, antes pelo contrário, reforça-o pela saciante *via láctea*. Mãe e filho observam-se como que à busca um do outro, daí podemos supor que nessa procura descobrem um terceiro, aquele que representa os dois simultaneamente (ao contrário, por exemplo, do que acontece com irmãos gémeos que estejam frente a frente, ao existir um mesmo corpo para dois seres distintos) - Mãe, filho e ser único: a trindade maternal. Ainda que de um ponto de vista psicanalítico esta ideia de espelho tivesse sido abordada por Lacan² em 1936, pouco antes de Winnicott, e

¹ Filha primogénita da autora deste relatório.

² Ver artigo : Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience *psychanalytique*. Communication faite au XVI^e Congrès international de psychanalyse, à Zurich le 17-07-1949. Première version parue dans la Revue Française de Psychanalyse 1949, volume 13, n° 4, pp 449-455.

surgido com o psicólogo H. Wallon³ em 1934, já um século antes, William Makepeace Thackeray, romancista britânico, referia-se à Mãe como sendo Deus para as crianças: “*Mãe é o nome para Deus sobre os lábios e nos corações das criancinhas*” (Thakeray, s/d, p. 23). Neste sentido, aparece-nos uma versão religiosa de uma *mãe pantocrata* que, tal como Deus, mantém no seu ser todos os seres vivos e vice-versa.

Se no senso comum a mãe é a mulher, a vida, já o conceito de mãe toma proporções ambíguas. É também na psicanálise que encontramos uma tentativa de desmitificar o conceito de mãe.

Winnicott distingue três tipos de mãe: a suficientemente boa, a que não é suficientemente boa e a demasiado boa (Winnicott, 2006).

A suficientemente boa é aquela que qualquer mãe é ou deveria ser, é aquela que responde da maneira mais comedida às necessidades do seu bebé. Já a que não é suficientemente boa, pela ausência de resposta, faz reprofundar a criança numa espécie de abismo, abafando a possibilidade de sentir-se existir. A mãe demasiado boa não é menos nefasta que a anterior, pois antecipa qualquer necessidade da criança, criando nesta uma «falta de falta», essencial ao seu desenvolvimento, que a levaria à consciencialização da sua existência para além da sua progenitora; esta criança irá viver na ilusão da onipotência, em oposição à criança lançada no abismo da mãe que não é suficientemente boa (Winnicott, 2006).

Contudo, qualquer mãe, boa ou má, não terá sempre a noção de que é uma mãe suficientemente boa? Como seria possível que uma mãe demasiado ou insuficientemente boa, que se acha suficientemente boa, deixasse de ser o que é para ser outra coisa? O que orienta uma mãe, além da cultura e da educação, é em grande parte da sua intuição: “*a intuição é aquela encontro entre o antigo e o novo*” (Dewey, 2010, p. 433), que outros poderão chamar de arquétipo ou memória colectiva.

É C. G. Jung (1875-1961) quem nos revela que todos partilhamos uma memória colectiva, cujo modo de expressão e manifestação é o conceito de arquétipo. Equivalentes a formas de comportamento instintivo, pensa-se que os arquétipos são tantos quantas situações recorrentes há na vida; trata-se de imagens primordiais, pré-existentes, disponíveis e activas desde o nascimento enquanto ideias potenciais, elaboradas posteriormente pelo indivíduo. Esta elaboração poderá consistir no instinto, pois ambos são pré-determinados na sua forma e comprováveis através das suas manifestações (Jung C. G., 2009).

³ Ver : Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*, 2^o éd. Un vol. 22,5x14 de 233 pp. Paris, Presses universitaires de France, 1949. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_00353841_1950_num_48_17_7926_t1_0170_0000_1

Entre vários arquétipos, Jung também se debruçou sobre o da mãe, que, segundo ele, tem um papel fundamental na relação do Homem com o mundo, pois este último está repleto de símbolos maternos: em cenários abstractos, objectos de veneração ou devoção (Lua, Mar, Florestas), etc. O arquétipo da mãe tem para Jung dois aspectos: é simultaneamente amante e terrível. No seu aspecto positivo a mãe está associada, entre outros, à simpatia, elevação espiritual, crescimento e fertilidade; no seu aspecto negativo e demoníaco, está associada a segredos e escuridão, ao mundo dos mortos, à sedução e ao veneno. No nosso parecer, este arquétipo junguiano da grande mãe (Jung C. G., 2009), ou materno, diz mais respeito ao ser humano feminino, isto é, à mulher, do que à Mãe propriamente dita.

Se nos lembrarmos da questão *O que surgiu primeiro: o ovo ou a galinha?*, e substituirmos os substantivos por mãe e mulher, o dilema seria idêntico; no entanto, ficamos mais inclinados para a mulher como imagem primordial em detrimento da mãe. A mãe é uma espécie de ser onnipotente; para quem quer que olhemos, humano ou animal, alguém o teve de parir: uma mãe. Longe de sermos psicanalista, não podemos nem concordar nem discordar das teorias de Jung; apenas podemos refutar a escolha, neste caso, do arquétipo da mãe: «fértil», o único facto biológico (que relaciona a mulher à condição de mãe) que ele atribui à mãe, também pode ser atribuído ao pai.

A mãe gera, dá à luz uma criação, tendo sido o seu útero as mãos que moldaram a vida, e esta nasce como uma obra-prima, como obra de arte. “*Toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos*” (Kandinsky, 2010, p. 21). A arte é a mãe de tudo quanto nos rodeia, como iremos ver mais adiante.

I.2. Da Arte.

O que é a Arte? Inúmeras são as respostas opinativas; fazer aqui um apanhado dessas opiniões seria só por si um trabalho de grande extensão no qual nos perderíamos com facilidade. Para Platão a arte era uma *habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional*; já para Aristóteles era técnica; enquanto Hegel achava que a arte servia para exprimir o Absoluto (Houaiss, 2003).

Não foram apenas os estéticos a opinar, também os historiadores de arte tiveram a sua palavra a dizer. H. W. Janson, na sua *História da Arte* diz a arte ser “*um objecto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco. [...] E o que se entende por estética? A estética costuma ser definida como “dizendo respeito ao que é belo”* (Janson, 1998, p. 9), o que vai de encontro à opinião de Read quando este afirma que a arte “*está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos*” (Read, 2010, p. 28), o que, confessemos, são conclusões convenientes.

Já na descrição que nos faz Ernst H. Gombrich (1909-2001), parece haver mais honestidade:

“Não existe, realmente, a Arte. Apenas há artistas. Eram estes, noutros tempos homem, que apanhavam terra colorida e desenhavam grosseiramente as formas de um bisonte sobre as paredes de uma gruta; hoje, compram as suas cores e traçam cartazes para as estações de metro. Entre uns e outros fizeram muitas coisas os artistas. Não há mal nenhum em chamar arte a todas estas actividades, quando tivermos em conta que tal palavra pode significar muitas coisas distintas, em épocas e lugares diversos, e quando notarmos que a Arte, escrita com A maiúsculo, não existe, então a Arte com A maiúsculo tem por essência que ser um fantasma e um ídolo” (Gombrich, s.d., p. 15).

Este ídolo fantasmagórico a que Gombrich se refere tem vindo a assombrar muita gente desde tempos remotos; e se *“a verdadeira tarefa de um artista consiste em construir uma experiência coerente sobre o plano da percepção integrando simultaneamente a mudança ao longo da sua evolução”* (Dewey, 2010, p. 105), este processo criativo e experiencial pode não dizer respeito apenas a toda a obra de um artista numa determinada altura, mas sim a tudo o que tenha sido criado e experienciado, até agora, por todos e todos os artistas.

Apesar da retórica da questão, a maior parte das opiniões parece remar num barco rumo a um só mar: o da criação. A arte parece poder ser equiparada ao Deus bíblico, criador onipotente; indo de encontro à onipotência da mãe, a arte assume-se maternal, gera o desejo de criar, tal como gera naquele que não cria a necessidade de contemplar o que foi gerado. Serão os nossos sentidos - que precisam ser agradados, como Read disse (*supra* citado) - que apelam a esta necessidade? A arte dá vida à obra e, conseqüentemente, ao conceito. Sendo este conceito a manifestação da criação artística, podemos entender que há todo um processo e modo de expressão que remetem para o consciente de cada um, como criador ou como observador, fazendo da arte o arquétipo esquecido de Jung.

Enquanto pantocrata, a Arte é o reflexo da enteléquia: em tudo para quanto se possa olhar, e dependendo de quem olha, encontra-se arte em potência. A arte, através do Homem, é a origem de tudo: uma Mãe, princípio criador do ser que encontra a sua perfeição passando da potência ao acto - um ser que tem o fim e a perfeição em si mesmo. Enteléquia: a actualização formal da matéria em potência; Arte: uma actualização formal do espírito humano em potência.

Capítulo II. Concepção da linguagem universal.

II.1. Dos primórdios.

É da união da Arte com a Humanidade que se dá a concepção (obstétrica) da linguagem universal, ninho da nossa memória colectiva. Esta linguagem embrionária na fase de mórula pode ser vista em algumas cavernas agora famosas: desde Lascaux (Imagem 1), no sul da França, até Blombos, na África, ou no Parque Nacional Serra da Capivara, no Brasil, passando por Kimberley, na Austrália (Imagem⁴ 3), não faltam lugares pelo mundo fora onde manifestações pictóricas hibernaram durante milénios.



Imagem 1 Pinturas rupestres da caverna de Chauvet - França⁵

Que se saiba, há mais de trinta mil anos, e por todo o globo, já se desenhava; há mais de trinta mil anos que o ser humano é impelido a riscar, rabiscar, desenhar. Por que o fazia? Especulações não faltam. Num meio em que há constantemente novas descobertas, sendo estas sempre a “derradeira prova”, já que a mais antiga aniquila a autoridade da que se pensava ser anterior, não queremos tomar como absolutamente verdadeiras e infalíveis as (o)posições dos mais conceituados antropólogos ou arqueólogos - “Se a verdade de anteontem foi derrubada pela de ontem, se a de ontem pela de hoje, não o será também a de hoje pela de amanhã?” (Kandinsky, 1954, p.36).



Imagem 2 Pinturas rupestres da caverna de Lascaux - França⁶

Há quem seja radical: todos os atributos do Homem vêm da vida extra-terrestre - a Cientologia resolve as dúvidas existenciais e os mistérios do ser humano dessa maneira: o que nos escapa vem do Espaço, uma adaptação moderna do catolicismo, esquecendo-se de

⁴ Fonte: <http://www.bradshawfoundation.com/bradshaws/>

⁵ Fonte: <http://www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/chaudet/en/>

⁶ Fonte: <http://www.lascaux.culture.fr/index.php?fichier=00.xml#/fr/00.xml>

questionar o que está também no Espaço, o que os reportaria a questionarem-se sobre si próprios.



Imagem 3 Pinturas rupestres da caverna de Kimberley - Austrália.

Queremos especular, aprez-nos interrogar como alguém, numa época que parece nunca haver existido, sem suportes móveis e material diversificado, chega a uma representação de animais tão perfeita (Fig.1).

Numa era em que supomos que as crianças não eram estimuladas nesse sentido, como teriam chegado a adultas e desenhado composições que ainda hoje nos assombram com o mistério da sua criação? Mas a questão de fundo é: por que o faziam? Há três teorias que se destacam: a magia, o estruturalismo e o xamanismo (Hominidés, 2002).

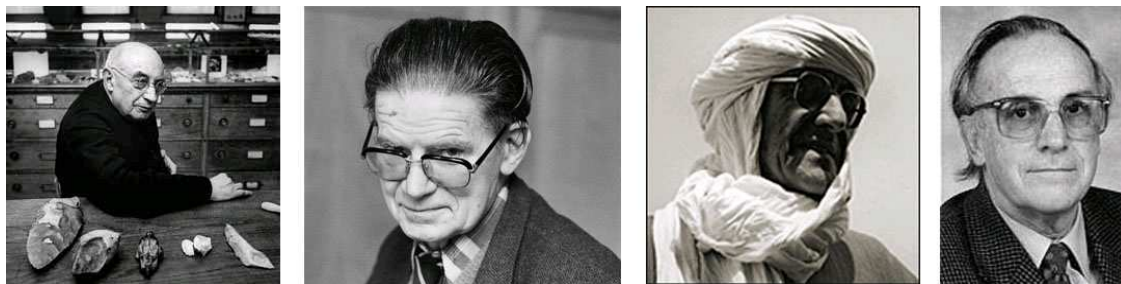


Imagem 4 Abade Breuil; A. Leroi-Gourhan ; Jean Clottes e David Lewis-Williams (da esq. para a dir.)

O abade Breuil (1877-1961) (Imagem⁷ 4) sustenta a ideia de prática mágica, que pressupunha uma relação de identidade entre a imagem e o seu motivo. O bisonte desenhado é simbolicamente morto antes de chegar a sê-lo realmente. Nos anos sessenta esta teoria cairia em desuso por se vir a constatar que o bestiário de animais representados que são atingidos por setas não correspondia àquilo que era consumido pelos humanos do Paleolítico.

⁷ Fonte: <http://www.hominides.com/html/prehistoire/abbe-breuil-etrange-destinee.php>

Com A. Leroi-Gourhan (1911-1986) (Imagem⁸ 4) o estruturalismo abre o olhar sobre uma nova perspectiva: por detrás de uma desordem aparente existe uma ordem, isto é, uma estrutura. Existiria assim uma estrutura na gruta e no seu todo, com figuras na entrada e no fundo, uma organização de painéis com figuras centrais e periféricas, mas sobretudo a dualidade fundamental fêmea/macho representada por um casal simbólico bisonte/cavalo, traduzindo o oposto e a complementaridade.

Mais recentemente, Jean Clottes e D. Lewis-Williams (Imagem⁹ 4) respondem à questão com uma pitada de exotismo: o xamanismo. O facto de estas representações se encontrarem nas profundezas das grutas seria o reflexo de uma cosmologia por andares e a crença num outro mundo além do subterrâneo. Talvez não surpreenda que esta tese não tenha sido bem recebida, nem por pré-historicistas, nem por etnólogos.

Estas teorias têm um *sine qua non*: uma tendência viciosa de nos afastar da verdade. Da magia ao transe, o que falta inventar para responder ao porquê do surgimento do desenho na pré-história?

O Homem sempre foi um ser pensante. Se hoje em dia há pensamentos abstractos traduzidos por uma linguagem concreta, outrora houve pensamentos concretos com linguagens abstractas. “*Tal como para a criança, cujo desenho abstracto achamos insignificante, a sua obra involuntária (e voluntária no caso do homem primitivo) é o produto da sua actividade, uma manifestação da sua personalidade*” (Luquet G. H., 1930, p. 20). É nesta manifestação que estão os genes da Arte-Mãe e os da Humanidade que fornicaram para o Homem poder reconhecer-se como tal através de uma linguagem universal, numa era em que a interacção comunicativa no domínio humano dava os primeiros passos.



Imagem 5 Cueva de las Manos – Argentina (esquerda) & Caverna de Chauvet – França (direita).

John Dewey refere que “*há constantemente experiência, porque a interacção do ser vivo e do seu ambiente faz parte da própria existência*” (Dewey, 2010, p. 80). Nesta época sem língua franca, a linguagem universal surge com o desenho. Tal como um sorriso é retribuído com um

⁸ Fonte: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/rights-managed/0000214984-001/french-ethnologist-andre-leroigourhan>

⁹ Fonte: http://www.bradshawfoundation.com/jean_clottes/index.php e <http://www.muscaria.com/williams.htm>

sorriso em qualquer parte do mundo, o Homem primitivo vê-se na obra que criou como se esta fosse uma extensão de si próprio (Imagem¹⁰ 5).

Distante dos espelhos e de sociedades reluzentes em objectos reflectores, repletas de pessoas que apreciam mirar a sua frivolidade física, o homem primitivo é um narcisista pictórico. Ao deixar uma marca, impressão, traço ou desenho numa superfície, deixa-se a ele também; reconhecendo-se naquilo que fez, toma consciência de si, da sua existência, e começa a pensar-se através do traço (rabisco, logo existo), pois *“as impressões de mãos parecem não deixar dúvida alguma: são a impressão do homem que ali as pôs voluntariamente para conjurar a má sorte ou proteger o caçador, ou, ainda, conferir-lhe a realidade da sua existência, como a indicação de um gesto identificador”* (Marc & Marc, 1992, p. 26). Ao contemplar a sua criação estaria a contemplar como que as suas próprias palavras, desmitificando assim parte do mistério da sua existência: *“é quando o selvagem está plenamente vivo que observa com mais assiduidade o mundo que o rodeia e que fica animado da energia mais intensa”* (Dewey, 2010, p. 54).

Tratar-se-ia de uma espécie de filosofia primordial, um certo *filosofismo*, parecendo-nos este sempre mais aceitável que o xamanismo...

Este *filosofismo* chega aos nossos dias num misterioso paralelismo intemporal, com a pequena infância e os seus primeiros traços intencionais onde a criança se nos revela:

“À parte certas raras excepções, quando as crianças começam pela primeira vez a desenhar intencionalmente, não fazem aparentemente qualquer tentativa para traduzir as suas imagens visuais em equivalentes plásticos (representações imitativas ou naturalistas), mas satisfazem-se totalmente com certos sinais gráficos que identificam com as suas imagens”(Read, 2010, p. 150).

A criança identifica no seu traço o que a rodeia, o seu universo e, conseqüentemente, a ela própria, tal como o Homem primitivo parecia fazer.

Mas se não for este o caso? Se o Homem primitivo soubesse quem ele era? Sabia pelo menos que tinha necessidades, pois tinha de se alimentar e defender, e sabemos que procurou abrigo estabelecendo-se em cavernas.

Titiev (2000) supõe, referindo-se a este homem primitivo, que a sua vida estava ajustada para fazer face exclusivamente às necessidades do mundo biológico, mas também afirma que o Homem é o único ser vivo que extrapola a sua biologia criando e mantendo sistemas de cultura: *“O homem, e só ele, quando chega à conclusão que a sua biologia é inadequada, escapa à extinção, não por intermédio de um reajustamento da sua biologia mas pela adopção de uma forma de comportamento inteiramente diferente. É isto que está sob a forma de actividade não-biológica ou extra-somática a que os antropólogos chamam de cultura”* (Titiev, 2000).

¹⁰ Fonte: <http://www.bradshawfoundation.com/bradshaws/>

Na perspectiva antropológica, e como refere Titiev, sabemos que a cultura é o meio de adaptação do homem aos diferentes ambientes, o que nos leva a questionar novamente os propósitos dos desenhos feitos nas cavernas: estarão as pinturas rupestres na origem de um passo evolutivo respeitante à Humanidade?

O gesto biológico parece traçar a humanização do homem primitivo. Neste seguimento, o desenho como cultura seria uma actividade extra-somática como meio de evitar a extinção, o que nos remete novamente para a enteléquia que, segundo a doutrina vitalista, seria uma força vital distinta da matéria, governando pela sua finalidade própria os mecanismos que conduzem a uma adaptação biológica.

II.2. Da linguagem universal.

Será que da união da Arte com a Humanidade se dá a concepção (obstétrica) da linguagem universal, ninho da nossa memória colectiva - e salvação da espécie?

Minimalismo aparte, é-nos impensável nos dias que correm viver numa casa, ou espaço fechado, desprovido de qualquer tipo de decoração. Para apoiar esta ideia ocorreu-nos pesquisar sobre abrigos de guerra que poderiam ter sido decorados pelos seus ocupantes.



Imagem 6 Desenhos de paraquedistas (esq.) e de bombas (dir.) num abrigo de guerra em Plymouth, Devon - Inglaterra.

Apesar do contexto de terror, teria o ser humano necessidade de embelezar o sítio onde ia ficar retido durante tempo indeterminado? Deparámo-nos com registos de paredes despidas e frias, reflectindo provavelmente o sentimento geral então vivido, privadas de qualquer

alegria, ofuscando a entelúquia artística com a primazia da sobrevivência encarcerada; no entanto, encontramos também registos de paredes com apontamentos gráficos (Imagem¹¹ 6).



Imagem 7 Instalações da prisão universitária de Heidelberg, Alemanha.

Estes registos ilustram o que se estava a viver. Entre mísseis, bombas a cair e pára-quedistas não há lugar para sóis, casas ou animais, e muito menos para assinaturas, pois provavelmente ninguém queria ser recordado nos antros lúgubres em tempos ainda mais tristes. Mas ao ter um marcador, aquele indivíduo sentiu-se impelido a registar a sua vida naquele momento, sabendo inconscientemente que enquanto os seus olhos mirassem o seu registo na parede estaria vivo. Como um cordão umbilical, o traço une o Homem à Vida, à sua vida, a ele: *“toda a experiência é o resultado da interação entre um ser vivo e um qualquer aspecto do mundo no qual ele vive”* (Dewey, 2010, p. 94).

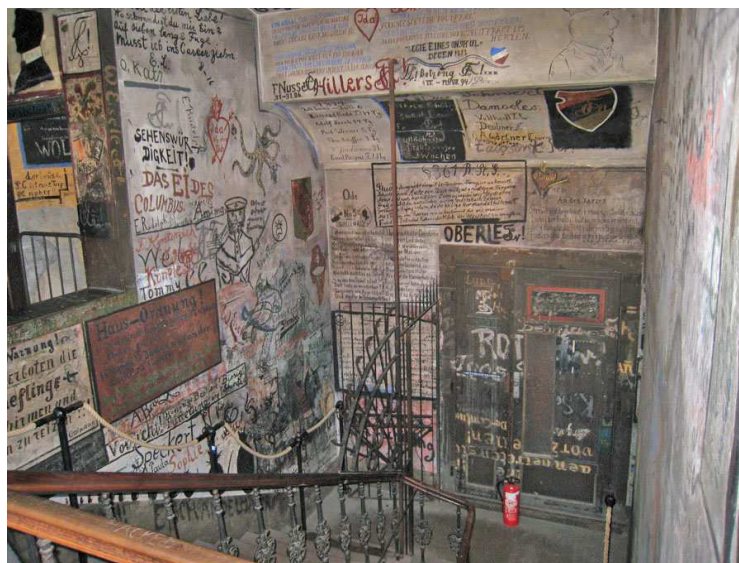


Imagem 8 Instalações da prisão universitária de Heidelberg, Alemanha.

¹¹ Fonte: <http://www.cyber-heritage.co.uk/waiting/forstpage.htm>

Equiparáveis aos abrigos de guerra encontram-se as cadeias. No entanto, enquanto nos primeiros o aprisionamento é externo ao indivíduo, já na prisão o encarceramento é-lhe imputável, facto que nos parece relevante ao observar os registos gráficos encontrados nuns (Imagem 6) e noutros (Imagens 7 e 8).

Entre 1778 e 1914, as águas furtadas da portaria da Universidade de Heidelberg albergavam uma *studentenkarzer* (prisão para estudantes). Durante estes anos, foi incorporada à administração da Universidade uma jurisdição autónoma, dando-lhe assim o direito legal de prender os seus alunos. Estes eram detidos por delitos menores, tais como: perturbação à paz, insultos às autoridades ou ainda participação em duelos. Dependendo da gravidade do delito, o perpetrador podia passar entre dois dias a quatro semanas preso, isto apenas em regime nocturno, não ficando dispensado das aulas.

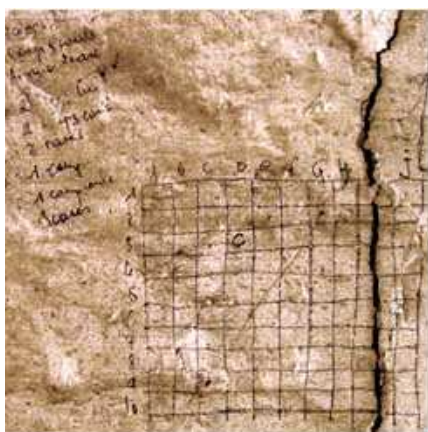


Imagem 9 Desenho de uma grelha do jogo Batalha Naval (Esq.) e tanque de guerra (Dir.) nas células disciplinares de um quartel ocupado, França.



Imagem 10 Desenho de uma garrafa de vinho e copos (Esq.) e uma quinta (Dir.).

Esta prisão, ao longo do seu funcionamento, viu passar a delinquência estudantil que não se esquivou a registar a sua estadia immortalizando-a, como se de um marco histórico se tratasse. A estadia, de bom ambiente, tornou-se local de passagem obrigatória a qualquer aluno de

prestígio. O local encontra-se todo ele coberto de variadas inscrições poéticas e desenhos¹² (Imagem¹³ 7 e 8). Estando a clausura como que uma vitória para o enclausurado, o prémio é poder decorar o local deixando um registo gráfico que immortalize quem o faz.

Dos tempos de ocupação, o quartel da Avenida Chanzy (Bergerac, França) abriga, gravados nas paredes revestidas a gesso das suas células disciplinares, os vestígios de quem por ali passou. Embora presos, estes homens não cometeram nenhuma infracção além da de ser patriotas; e, tal como nos abrigos de guerra (Imagem 6), também recorrem a registos de engenhos bélicos (Imagem¹⁴ 9, Dir.). Para passar o tempo - que parece não passar - jogam à batalha naval (Imagem 9, Esq.), o que faz pensar em jovens recrutas. Também há vinho (Imagem 10, Esq.), uma garrafa de *Mombazilliac* da colheita de 1929, pronta a ser brindada a um saudoso passado ou talvez à libertação que está próxima. Por fim, uma quinta, os seus animais e dono (Imagem 10, Dir.). Há um desejo de rever o conforto do lar, por parte do recluso, que o desenho talvez ao lado do leito, para poder desfrutar com aqueles traços como se lá estivesse, perdendo-se por instantes na liberdade: entre si, o desenho e a memória. O risco que liga o homem a si mesmo.

Na parede da nossa sala, um dia deparámo-nos com um desenho feito por Eva C., que estivera ali tapado pela mesa durante um período de tempo indeterminado. Era o desenho do que poderíamos chamar de uma pequena menina (3cm de altura - Imagem 11), parecendo flutuar. Questionámo-nos sobre a razão de ser daquele desenho e perguntou-se posteriormente à autora o que ele representava concretamente, ao que respondeu ser uma menina. Perguntou-se-lhe: “Por que a fizeste ali?”, “Para a parede ficar mais bonita” respondeu, contrariando a posição de Koch-Gruenberg (1872-1924), para quem o desenho era primeiramente comunicativo e só depois estético (revista, 1937, p. 79),



Imagem 11 Desenho de uma menina, Eva C., 4 anos e meio.

¹²Informação e imagens retiradas do sítio da Universidade em questão: http://www.uni-heidelberg.de/university/history/old_university.html acedido em 24/04/2013.

¹³ Fonte: <http://www.manfredbauer.de/?p=1013>

¹⁴ Fonte para as imagens em 9 e 10: <http://prisons-cherche-midi-mauzac.com/>

podendo à luz deste exemplo ser ambos simultaneamente.

Numa fase em que a criança há pouco deixou de falar de si na terceira pessoa para se reconhecer como indivíduo, ela já sabe o motivo de ter desenhado numa parede porque está implícito na memória colectiva, porque quando “*permitimos à nossa criança desenhar livremente, esta faz-nos descobrir que é memória do mundo, memória viva da humanidade, mas também do animal, da planta, da pedra, do átomo*” (Marc & Marc, 1992, p. 32). O que une o desenho de uma menina de hoje ao desenho num abrigo da década de 40 do séc. XX é o arquétipo da Arte Mãe, que percorre as suas veias gritando num impulso surdo para riscar: *risca e viverás*. “*Até nas grutas, o habitat humano estava ornamentado de desenhos coloridos que guardavam presentes na memória dos sentidos as experiências vividas com os animais tão estreitamente ligados à vida do homem*” (Dewey, 2010, p. 35).



Imagem 12 Fachada com *graffiti*.

Não poderíamos deixar de falar dos *graffiti*, esses gatafunhos com o nome de quem os gatafunhou: *estive aqui*, ou ainda o *DJ Bro esteve aqui* - o “DJ Bro” teve instintivamente de deixar ali uma marca, não fazendo ideia do por quê. Claro é que esta ausência de objectividade não se estende a todo aquele que nas paredes escreve, lembremos por exemplo Jean-Michel Basquiat que também grafitou as ruas com o seu acrónimo SAMO¹⁵ (Emmerling, 2003, p.12), que contrariamente à maioria do que se via, estava sempre envolvido numa frase que suscitava alguma reflexão ao leitor: “SAMO salava idiotas” ou ainda “SAMO, fim das religiões lavadoras de cérebro, das políticas mediocres e das fantasias *borguesas*”, aqui, mais que um simples *tag*, representa a pessoa, estando esta personificada

¹⁵ SAMO: SAMe Old Shit.

num pseudónimo (Thompson, 2009, p.87). Mas para aqueles que não se lembram das mensagens sociais, de monumentos a árvores, tudo vale para deixar o seu rasto; se não é com uma caneta é com um canivete, é com o que estiver à mão. Mas as paredes de casas desabitadas (Imagem¹⁶ 12) são as que mais sofrem, pois vêm-se ser invadidas, hoje em dia com spray, por todo o tipo de gatafunhos ilegíveis, ou melhor, usando a gíria: *tags*. Estes, com o surgimento da tinta em *spray*, eram feitos nas ruas de Nova York nos anos setenta de século passado, onde se via inscrever pelas paredes fora registos alfanuméricos (nomes acompanhados de um número), e daí começaram variações do *tag* que evoluíram para soluções logotípicas em jeito de criptograma, por vezes adornados com detalhes figurativos, ou ainda abordando a tridimensionalidade (Torres, 2001, p.335).



Imagem 13 WWF, Baleia.

Há, de facto, algo de primitivo nesta atitude - tal como os cães que ao passear cheiram a urina de outro canídeo que por ali passou e urinam por cima da outra urina, acumulando-se um aroma desagradável ao nosso olfacto, os que grafitam as paredes, escrevendo o seu nome por cima de outros já escritos, criam uma desagradável poluição visual, ou melhor, poluição visual e universal. Embora o conceito esteja ligado ao meio ambiente, a Imagem¹⁷ 13 traduz bem o nosso ponto de vista.

¹⁶ Fonte: <http://duas-ou-tres.blogspot.pt/2011/09/grafitti.html>

¹⁷ Fonte: <http://credouard.blogspot.pt/2010/06/wwf-whale.html>

Apesar de aqui atribuirmos uma conotação pejorativa aos *graffiti*, é inegável a sua relação directa com as figuras encontradas em cavernas primitivas (I.1), e basta ter uma pequena noção de história da arte para percebermos que *grafias* murais têm acompanhado o Homem até aos nossos dias: a arte Egípcia com as suas tumbas decoradas; os romanos e bizantinos com os seus mosaicos e frescos; e mais recentemente tapeçarias e vitrais. Esta necessidade contínua de nos fazermos acompanhar de imagens familiares é transversal na medida em que, por um lado, percorre o tempo e todo o espaço global, e, por outro, abarca cada ser humano de maneira individual.

A linguagem universal está agora alojada no útero, e ganha também a dimensão de linguagem existencial.

Capítulo III. Gestação: traçados da criação.

III.1. Do desenho.

Do traço surge o conceito de desenho, do desenho surge a linguagem dos analfabetos, destes a ignorância, e desta a felicidade¹⁸. Nenhum artista, *com estudos* ou sem eles, o pode negar: quando desenha sente-se bem - talvez por esquecer os *estudos* ou a falta deles.

No seu artigo *Desenho e aprendizagem*¹⁹, Mário Bismark²⁰ refere-se ao desenho como o pai das artes que terá passado a irmão mais pobre, ganhando em visibilidade e perdendo em “seriedade”. O autor defende recolocar o desenho no território das Artes é igualá-lo às “grandes artes”. O desenho não será o pai da(s) arte(s), mas sim o seu primogénito ou amante, não se tratando de um desvio mas de um encontro, umas vezes mais visível do que sério, e outras vezes o contrário. O que o Prof. Bismark talvez pretendesse exprimir é que o desenho veio ao longo dos tempos a perder a essência do seu propósito.

Hoje em dia, considerar o desenho sem academismo ou esteticismo é como comer sem etiqueta. Todavia, não sabe melhor a comida levada à boca pela própria mão? Este concubino da Arte, ao contrário da sua pretensa enteada Linguagem Universal, é o actor de um monólogo que ninguém entende (nem mesmo quem o executa): pousa-se gentilmente sobre a língua, com garfo e faca *ad hoc*, comida preparada com dióxido de carbono, mastiga-se de lábios cerrados, limpam-se os cantos de maneira elegante, mas não se eructa. Este desenho *etiquetado*, de difícil digestão, está longe do desenho propriamente dito, é a relatividade do desenho à qual o tempo deu forma: tendo sido um processo, tem agora de ser uma finalidade *фина*, isto é, “Outrora *desenho*, hoje *artes visuais*” (Duboux, 2009), ou ainda, como diz LeBrun citado por Imdahl:

“Existem dois tipos de desenho, a saber: um que é intelectual ou teórico, e outro prático - o primeiro depende puramente da imaginação, que se exprime por palavras e se espalha em todas as produções do espírito; o desenho prático é produzido pelo intelectual e depende consequentemente da imaginação e da mão; pode também exprimir-se por palavras” (Imdahl, 1996, p. 30).

Os termos usados por Charles LeBrun²¹ (1619-1690) em 1667 confundem-nos: mais facilmente associamos o desenho intelectual ao desenho académico, relacionando, porém, o termo à fase da realidade intelectual a que Luquet se refere como a fase em que:

“Todos os elementos têm de ser desenhados, cada um na integralidade, na sua devida localização, sob a sua forma canónica. O realismo da criança difere do do

¹⁸ Thomas Gray, poeta Britânico (26 Dezembro 1716 - 30 Julho 1771), escreveu um poema intitulado *Ode on a Distant Prospect of Eton College*, onde refere que a ignorância é uma bênção.

¹⁹ Tema da comunicação no V Encontro Nacional da APROGED .FAUP .Porto . 14 de Abril, 2005.

²⁰ Professor Associado de Desenho da faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

²¹ LeBrun foi o pintor mais importante do séc. XVII e primeiro pintor do rei Louis XIV.

adulto por ser lógico: inclui tudo o que sabe do objecto no desenho que faz deste. Nesta fase podemos observar a inserção da escrita ou de uma pseudo-escrita, as transparências, os rebatimentos e a centração sobre um elemento singular” (Luquet G.-H. , 1979).

Sem dificuldade entendemos que o desenho a que se refere LeBrun é o desenho da fase em que, provavelmente, a maior parte dos adultos (da época dele) terá abandonado o desenho, sendo que o resultado não *espalha*, mas sim espelha *todas as produções do espírito*. Haverá, portanto, um desenho comum do senso comum, e outro que, dependendo deste, apurou o traço dando-lhe um sabor refinado; o segundo não existe sem o primeiro. Diríamos até que, em vez de dois tipos de desenho, há três: 1) o comum, 2) o erudito e 3) o autodidacta; este (3), querendo fazer o *desmame* do primeiro (1) acaba por consistir numa ofensa ao sentido estético do outro (2).

Para cada um dos tipos seleccionamos um exemplo (Imagem²² 14): para o desenho erudito temos a representação de uma criança a desenhar feita por Soares dos Reis (Imagem14, em cima), na qual o traço e a técnica são tais que parece ao observador ouvir o riscar do lápis que a criança segura; para o desenho comum escolhemos um desenho feito pelo marido da autora deste relatório no seguimento de um diálogo *on-line*, em que os desenhos ilustravam as palavras pensadas; e para o desenho autodidacta seleccionámos um (entre muitos) que um colega vai partilhando numa rede social. Neste último caso, gente de requintado olhar, ao apreciar tal trabalho, poderá sentir uma certa náusea, pois aqui o prato não foi elaborado por nenhum chefe de renome. Longe de ter tal olhar, não conseguimos manter a retina fixa nesse desenho por muito tempo, tal é o mau gosto do traço que dele emana, sem falar da escolha do suporte (uma folha de caderno furado, com linhas).

É claro que quem apenas faz desenho comum e não sofreu de uma certa “conspuração académica” achará o desenho do autodidacta de uma qualidade igualável ao do erudito; o autodidacta será da mesma opinião - o seu é tão bom quanto o do erudito; o erudito o achará uma aberração pictórica. Do desenho comum não se opina, pois não é passível de reflexão por estar diluído entre o Homem - tão diluído que parece estar em vias de extinção, devido à era digital que se instalou entre nós e o nosso mundo - quando há países que pensam no teclado para a aprendizagem da escrita na escola primária, faz-nos pensar em qual será o futuro do lápis e do que dele advém...

²² Fonte: <http://omuseu.fba.up.pt/coleccao/desenho/soarei.htm>

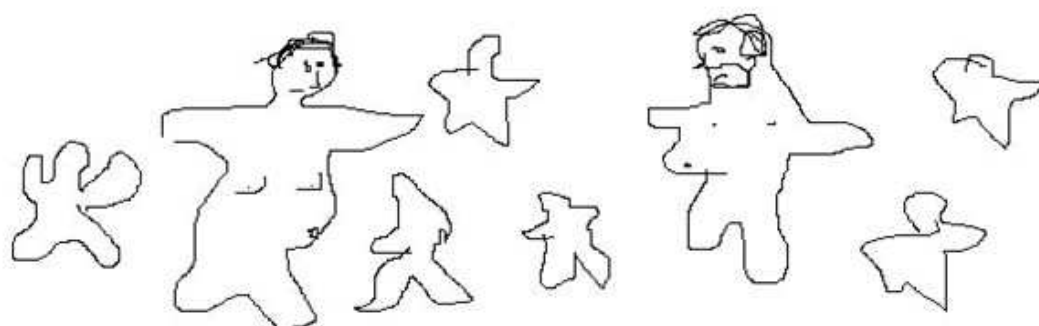


Imagem 14 Desenhos de: Soares dos Reis (em cima); Ricardo Silva (centro); Rodrigo dos Santos (em baixo)

Temos de ir à origem da palavra para objectivar o conceito: “*O desenho enquanto linguagem postula que o desenho, tomado no sentido lato da palavra grega “graphein”, que significa desenhar, pintar e escrever, é uma das línguas convocadas pelo ser humano quando exerce esta faculdade específica que é a linguagem*” (Duboux, 2009, p. 1). Se reflectirmos sobre esta afirmação do desenho como linguagem multifacetada (desenhar, pintar e escrever - é claro que aqui a escultura foi negligenciada, pois, embora tridimensional, não deixa de ser desenho no espaço), não serão os hieróglifos a forma representativa dessa mesma afirmação? O hieróglifo (Imagem²³ 15) é a escrita pintada (ou esculpida): “*A arte de pintar a palavra através de signos convencionais é uma das mais férteis invenções que o espírito humano jamais realizou*” (Rosny, 1860, p. 1). Se o Homem não tivesse entrado pelos caminhos intrincados da complexidade linguística, mas se se tivesse mantido a escrita primitiva tal qual, hoje não seriam apenas as crianças sobredotadas a ser capazes da proeza da leitura precoce, mas sim todas as restantes, não havendo espaço para o analfabetismo: à linguagem universal, uma leitura universal também. Segue um extracto que ilustra a simplicidade de uma leitura universal (Duboux, 2009, p. 15):

“Se lhe explicar, não entenderá nada, espere que lhe faça um esboço » dizia o técnico reparador à pessoa que interrogava com insistência sobre a razão da avaria do seu electrodoméstico. E efectivamente, uma vez o problema solucionado, com alguns traços, o desenho que fez tornou esta evidente... A resposta imediata resultava de uma experiência certa e pleiteava por um uso eficaz e centrado da linguagem, argumento que está longe de ser um caso isolado (...)”.



Imagem 15 Stèle de Minnakht- 1323 a.C. (museu do Louvre)

²³ Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Minnakht_01.JPG



Imagem 16 JillRicci, *Ovation*, 2011 (esq.); Pormenor de mosaico árabe na mesquita Hassan II, Casa Blanca, Maroccos (dir.)

Jill Ricci, artista contemporâneo norte-americano, considera o seu trabalho (Imagens²⁴ 16 e 18, Esq.) como *hieróglifos modernos*. Contudo, à primeira vista parece inspirar-se nas cerâmicas/mosaicos árabes (Imagens²⁵ 16 e 18, dir.). De tanto se nos afigurar tal, procurámos imagens que ilustrassem essa semelhança e justificassem a nossa opinião - o que não esperávamos era encontrar sócias como que disfarçados, como se pode ver nas imagens umas ao pé das outras (Imagens 16 e 18). Não entendemos este lapso de enquadramento conceptual, pois não é por o trabalho ter texto, *graffiti* e imagens que lhe permite ter uma leitura hieroglífica... Mas talvez se deva ao facto de o artista ser norte-americano e viver numa sociedade anti-islão e pós 11 de Setembro, pois se ele afirmasse que o seu trabalho é directamente inspirado nos padrões cerâmicos árabes, não seria aceite de igual modo pelo público - que poderia, num cenário hipotético e compulsivo, ver uma crítica à sua sociedade ao *aprisonar* texto, *graffitis* e imagens dentro das repetidas formas, ou achá-lo um tributo ao atentado às Torres.

Já Keith Haring²⁶, cujo trabalho também entra nesta consideração de *hieróglifos modernos* (Imagens²⁷ 17 à esq. e 19 em baixo), aproxima-se mais desse mesmo conceito (Imagem²⁸ 19, em cima); diria até que muitos dos seus trabalhos aparentam ter uma escrita hierática (Imagem 17, à dir.) mais estilizada e diluída, fazendo de Haring um sacerdote artístico.

Tanto num caso como no outro, consciente ou inconscientemente, a semelhança com o passado é assombrosa. Remetendo mais uma vez os actos do Homem para a memória colectiva (Jung C. G., 2009), somos levados a crer que realmente já tudo foi feito. O desenho é como um risco que atravessa o tempo, mantendo unidos passado e presente por uma linha

²⁴ Fonte: <http://www.jillricci.com/>

²⁵ Fontes: http://es.123rf.com/photo_9234978_mosaico-arabe-en-la-mezquita-hassan-ii-en-casablanca-marruecos.html e http://es.123rf.com/photo_9234977_mosaico-arabe-en-la-mezquita-hassan-ii-en-casablanca-marruecos.html

²⁶ Artista Norte-Americano (1958-1990).

²⁷ Fonte: <http://www.haring.com/>

²⁸ Fonte: <http://br.noticias.yahoo.com/2012-bom-ano-para-conhecer-o-mundo-maia.html>

umbilical; dá-nos vislumbres do futuro através do passado que vemos ou sonhamos. Encontramos essa linha umbilical e unificadora dos tempos nos traçados infantis, onde cada gesto será repetido instintivamente de geração em geração (futuro), onde cada gesto traduz o mundo onde se insere (presente), e onde cada gesto remete para o desconhecido (passado) - um elemento *transuniversal e transtemporal*?



ÉCRITURE HIÉROGLYPHIQUE ÉGYPTIENNE											
HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais	HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais	HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais	HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais	HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais	HIÉROGLYPHE pas	HIÉROGLYPHE soudais

Imagem 17 Keith Haring (esq); Tabela de escrita hieroglífica retirada do livro de Rosny: *Les écritures figuratives et hiéroglyphiques des différents peuples anciens et modernes* (p.29) (dir.).



Imagem 18 Jill Ricci, *Roam*, 2011 (esq.); Mosaico árabe na mesquita Hassan II, Casa Blanca, Marocos (dir.).



Imagem 19 Hieróglifos Maias nas ruínas de Copán, Honduras, (em cima); KeithHaring - Untitled, 1983 Ink on Paper 41 x 52 polegadas (em baixo).

III.2. Do desenho infantil.

“Linguagem e desenho constituem o mais seguro caminho para atingir-se a estrutura do pensamento infantil, a marcha do seu raciocínio, as formas de sua lógica” (Rabello, 1937). Esta lógica vai permitir a qualquer ser racional o prodigioso acto de inventar. Queremos deixar claro que não consideramos criação e criatividade o mesmo, pois um dos conceitos envolve o outro: a criação vem antes da criatividade e, conseqüentemente, esta é apenas a reciclagem da primeira.

A pança da Mãe Arte vai ganhando volume, a linguagem universal embrionária passa agora à fase fetal de Imaginação: neurologia à parte, este é um período de aperfeiçoamento abstracto.

Criação, inspiração ou invenção, na criança pode interpretar-se como espontaneidade - instinto? Já Read (2010), a este respeito, refere que a “*noção é sempre de uma actividade ou volição interior e a ausência de obstáculos a esta actividade interior no mundo exterior*” (Read, 2010, p. 138), isto é, para haver espontaneidade não pode haver constrangimentos. Uns dizem que a *criatividade é a aplicação da imaginação*; mas se analisarmos esta ideia conforme os padrões evolutivos do desenho infantil, poderemos concluir que nas primeiras fases do desenho acontece o contrário: a imaginação é que é a aplicação da criatividade; a título de exemplo, como veremos mais adiante, quando a criança começa a desenhar: fá-lo sem qualquer intenção, mas consegue *a posteriori* denominar o que fez - cria e depois imagina.

Vários são os autores que dedicaram a sua vida ao desenho infantil, sendo os pioneiros Leon Levinstein, Georges Rouma, James Sully, Corrado Riccio G. H. Luquet, entre muitos outros. Para não cair na monotonia da repetição de dados que qualquer investigação sobre desenho infantil, ou sobre os primeiros traços, possa cometer (que é fazer uma descrição detalhada dos investigadores mencionados atrás), focar-nos-emos apenas no trabalho de Luquet, pois parece-nos ser o mais genuíno e claro nas suas afirmações, mas também já clássico na medida em que o seu trabalho tem sido citado desde a sua elaboração no séc XIX. De um modo geral e sucinto, Luquet define o desenho por fases: o modelo interno e as quatro fases do realismo (Luquet G.-H. , 1979).

O *modelo interno* “é uma realidade psíquica que existe no espírito de quem desenha” (Baldy, 2011), ou seja, o modelo interno de uma criança será exactamente o oposto do conceito platónico de mundo inteligível: a criança adquire um modelo interno depois de ter visto a forma, enquanto que para Platão essa forma vem da Ideia (República, pp. 485b, 515d, 532c, 402c). Luquet considera que a intenção de desenhar um objecto é apenas o prolongamento e a manifestação da sua representação mental - do conhecimento de uma pluralidade de seres com uma idêntica qualidade. A inteligência forma, por abstracção, um conceito universal (Fraile, 1990, p. 325).

As principais características do modelo interno são: a *selecção*, que implica o real quando este não é passível de ser representado - a criança selecciona os elementos que mais lhe aprazem e dão gosto de desenhar. Com a percepção visual cada vez mais afinada e uma memória em desenvolvimento, os desenhos vão surgindo cada vez mais ricos. É com este modelo que a criança decompõe o objecto desenhado em elementos independentes pensados em si mesmos. Depois da selecção vem a *execução* do desenho, que é planificada passo a passo, um elemento após o outro, sem um plano em conjunto (Baldy, 2011, p. 32). A *síntese*, por fim, consiste em reunir numa única imagem ou o todo, ou parte, ou elementos de diversas imagens individuais, enriquecendo o modelo interno.

As quatro fases do realismo consistem no (1) Realismo Fortuito, no (2) Realismo Falhado, (3) Realismo Lógico ou Intelectual, e (4) Realismo Visual.

A primeira fase (1) dá-se entre os 2-3 anos, quando a criança passa do rabisco (Imagem 20) ao desenvolvimento propriamente dito (Imagem 21), isto é, quando um objecto simbólico traduz outra realidade. Esta fase caracteriza-se pela ausência de uma prévia intenção figurativa ou traço.

Na fase do Realismo Falhado (3-4 anos), a representação e a intenção precedem o traço, deixando de o acompanhar. A intenção prévia finaliza o traço surgindo o desenho, mas muitas vezes este não está à altura dessa mesma intenção, tornando-se assim num realismo falhado (Imagem 21).



Imagem 20 Rabiscos, Eva C. 24 meses

A fase do realismo lógico (4-5 anos) começa quando a composição do desenho, que ignora as relações entre as partes e entre as partes e o todo, a que Luquet chama de *incapacidade*

sintética (Luquet G.-H. , 1979), é ultrapassada. Nesta fase, todos os elementos têm de ser desenhados, cada um na integralidade, na sua devida localização, sob a sua forma canónica. O realismo da criança difere da do adulto por ser lógico: inclui tudo o que sabe do objecto no desenho que faz deste. Nesta fase podemos observar a inserção da escrita ou de uma pseudo-escrita, as transparências, os rebatimentos e a centração sobre um elemento singular. O acrescento da escrita (Fig.15b), que nos foi inicialmente difícil de entender, deve-se ao facto



Imagem 21 Desenhos, Eva C., 3 anos e meio

de a criança não distinguir a escrita do desenho, acabando por baralhar estes dois sistemas de anotação, talvez devido ao assédio diário do alfabeto em canções infantis, brinquedos, etc.

A quarta fase, a do Realismo Visual, começa entre os 8 e 9 anos, e opõe-se à fase anterior, pois enquanto no realismo lógico a criança desenhava o que sabia, no realismo visual esforça-se por desenhar o que vê: os objectos tornam-se opacos; o cuidado dado aos detalhes é submetido à coerência do todo e uma perspectiva única tende a substituir a mistura de pontos de vista. Quando chegamos a este estágio deixamos o desenho infantil e entramos no desenho adulto (Baldy, 2011).

De um modo genérico, estas são as fases pelas quais as crianças que desenhavam passam; tal como há mais de quatrocentos anos (Imagem²⁹ 22), hoje ocorre o mesmo em qualquer parte do mundo (Imagem 25). O retrato que Giovanni Francesco Caroto (1480-1555) pintou em 1515 representa um rapaz segurando um desenho infantil (Imagem 22, Esq.), que, se olharmos com atenção, revela um semblante intemporal, tal como a pintura de Henrique Pousão feita quase dois séculos depois, onde também podemos ver um jovem com ar travesso segurando um desenho infantil (Imagem 22, Dir.), ou ainda a Imagem 25, que nos mostra representações do ser humano de várias partes do mundo (Gardner, 1997, p. 62), todas semelhantes na

²⁹Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/24/Giovanni_Francesco_Caroto_001.jpg e http://1.bp.blogspot.com/6miA0Yty6us/T1KuYc4oyTI/AAAAAAAAAFgY/BA_d7su6waA/s1600/HenriquePousao_det.jpg

estrutura. Como já mencionado atrás (I.3.1, pp 13 e 14), sabemos a priori que estes desenhos são os mesmos de amanhã, eternamente. Enquanto que a linguagem oral divide as culturas, já os desenhos, principalmente o desenho infantil na fase do rabisco e dos primeiros traços, são algo universal (Marc & Marc, 1992), unindo assim a humanidade com um dialecto gráfico.



Imagem 22 Giovanni Francesco Caroto, *Bambino con disegno*, 1515 (Esq.) : Henrique Pousão, *Esperando o sucesso*, 1882

Em que fase é que a primeira criação ou primeiro acto de criar podem ser enquadrados? A apropriação do traço pelo gesto adquirida na fase do rabisco contribui para que a criança dê o primeiro passo em direcção à criação. Mas antes de apropriar o gesto tem de domar a ferramenta (e *vice versa*), essa poderosa extensão que pode ser material (por ex. o lápis) ou não (a própria mão). Como nos mostra a imagem³⁰ 24, as etapas do assenhoreamento do lápis, ou material riscador, passa por quatro fases - parecendo-nos óbvio que hoje em dia se possa acrescentar uma quinta, sendo ela a dactilografia - isto, num modelo de ensino tal como o conhecemos.



Imagem 23 Pormenores - Giovanni Francesco Caroto, *Bambino con disegno*, 1515 (Esq.) : Henrique Pousão, *Esperando o sucesso*, 1882

³⁰ Fonte: <http://kupt2014comps.wikispaces.com/file/view/fine-motor-grasp-development-with-names.jpg/419255698/fine-motor-grasp-development-with-names.jpg>

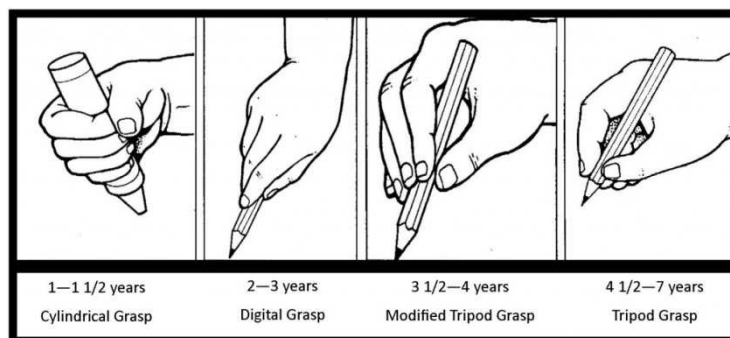


Imagem 24 Etapas do manuseamento do lápis

Na primeira fase a mão fecha-se sobre o lápis, como se ele fosse parte integrante da nossa estrutura física, indo ao encontro da fase do rabisco; esta maneira de segurar obriga todo o braço a fazer um movimento circular. Basta-nos experimentar pegar num lápis desta maneira, e o desejo de fazermos a mão rodopiar é quase incontrolável.

A mão, como uma flor, parece ir desabrochando fazendo do lápis o seu pedúnculo, e na segunda fase parece ainda um botão por abrir. Aqui o lápis mais parece ser uma extensão da mão, e ainda com cheiro a liberdade o traço vai desprender-se do frenético movimento espiralado sem, por isso, ter intenção figurativa.

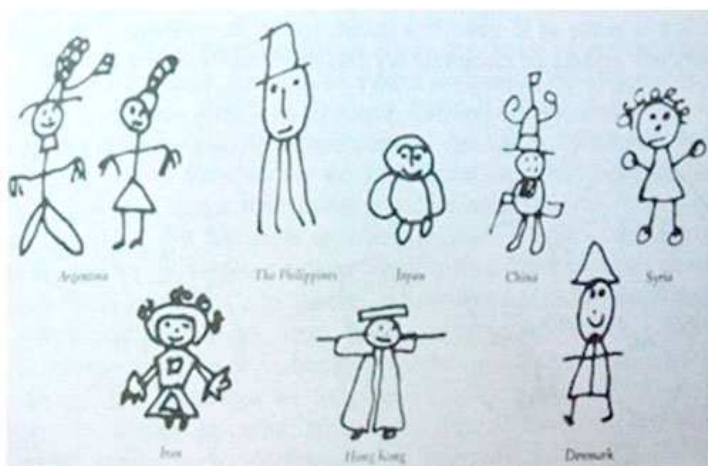


Imagem 25 Homens girino , in *Griboullages et dessins d'enfant*, Gardner, 1997, p. 62

Na terceira fase, a mão pega no lápis como quem tateia um recém-nascido, querendo por sua vez dar à luz a intenção de uma representação, originando um realismo fortuito.

Na ultima fase, a que permanece até o ser humano perder qualquer função motora (ou mental) de alguma relevância para o efeito, é aquela em que a mão segura o lápis como se de um tripé se tratasse: este assenta no dedo médio e é seguidamente amparado pelos dedos indicador e polegar. Esta posição da mão sobre o lápis permite um traçado minucioso e destreza na escrita.

Estas fases pelas quais o ser humano passa para agarrar um objecto riscador acompanham a evolução das diferentes fases do desenvolvimento do desenho infantil, embora com alguma inconsonância na correspondência temporal, pois pode haver divergências no manuseamento do utensílio, tal como na elaboração do traço em si. Mas isto não acontece na primeira fase, pois não há criança que não pegue num lápis sem apertá-lo com todos os dedos da mão, bem ao jeito dos nossos parentes primatas, e que não comece o processo riscador com um movimento centrípeto.

III.3. Do rabisco, gatafunho e garatuja.

O rabisco é aquela fase em que a criança risca desordenadamente numa folha, saturando muitas vezes a harmonia do suporte com traços; mas também acontece o traço desposar a folha e daí surgir uma harmonia visual invejável a qualquer artista. Desta fase Gardner diz que *“a criança tem de, em primeiro lugar, durante muitos meses, familiarizar-se com o modo de expressão”* (Gardner, 1997, p. 75), isto é, para ele o rabisco é uma espécie de aquecimento plástico, e não físico, para se chegar a um posterior desenho mais concreto. Também tende a ser visto como um mecanismo (Widlöcher, 2002), a roldana na qual fica engrenado o gesto, de onde a criança extrai o traço.

Iremos além na descrição desta fase: chamar-lhe-emos a fase de *vácuo humano*. Desprovido de qualquer significado existencial, o rabisco está para o desenho infantil como o que precede o primeiro homem está para a história da humanidade: *“o traço obtido ao acaso será o suporte momentâneo de uma imagem mental”* (Widlöcher, 2002, p. 125). Essa imagem mental, apesar do que diz em si, não deixa de ser um conceito obscuro. Se partirmos do princípio de que o desenho infantil representa o desenvolvimento da evolução do ser humano, podemos aventurar que, se decifarmos a criptografia do rabisco infantil, conseguiremos igualmente compreender o passado da humanidade, a obscura ‘origem’, e, assim, trazer mais luz à compreensão da própria humanidade. Atrever-nos-emos, numa ousadia sem tamanho, a dizer que decifrando o rabisco desvendamos a Humanidade.

Varenka e Olivier Marc (1992) vêem nestes desenhos movimentos biológicos, mais precisamente uma memória fetal, e, conforme as imagens que nos mostram, estas cornucópias bidimensionais vão dando lugar a formas circulares que, por sua vez, nos trazem a lembrança de células vistas em livros de biologia. Fica-se reflexivo: a memória colectiva será sinónimo de memória intra-uterina? A relação entre os rabiscos infantis e a vida embrionária é estranhamente propínqua, mas temos de ver que esta relação envolve um gesto mais confiante da criança, no qual já se pode ver alguma intenção, enquanto que no rabisco propriamente dito exclui-se a vida fetal para darmos lugar à vida espacial.

No nosso entender, estes primeiros traços podem ir além da biologia inconsciente e reflectir, então, uma cosmologia repleta de vida espiralada. A espiral é *“emanação, extensão,*

desenvolvimento, continuidade cíclica mas em progresso, rotação criacional... a espiral sugere, ou melhor dizendo, é tudo isso” (de Champeaux, s/d, p. 25). Neste sentido, podemos ver no rabisco um emaranhado de galáxias, eventualmente em colisão - não terá assim surgido a cosmogonia? Da vida em potência e acção contínua que a espiral pode representar, o rabisco também passa da potência à acção, pois desse emaranhado começam lentamente a destacar-se círculos defeituosos, que com o decorrer do tempo vão ficando mais perfeitos ou em progresso - em vez das células que Varenka e Olivier Marc (1992) viam neles (Imagem 26), não estarão antes nebulosas e poeiras celestes? Dos pontos - possíveis partículas amnióticas - que vão povoando esses círculos, não poderíamos ver antes estrelas e planetas? Mais do que com o ambiente em que a criança é originada, os seus primeiros desenhos parecem mais relacionados com a origem do Universo, e só *a posteriori* relacionados com ela própria, para proceder ao seu entrosamento com o processo imaginativo.

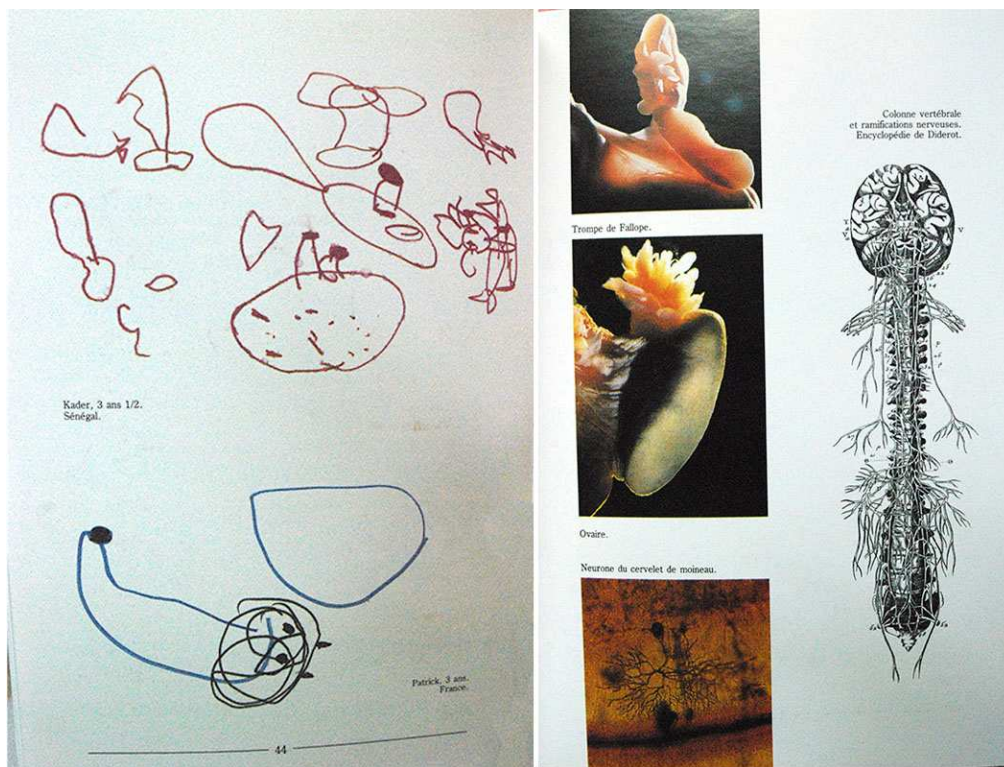


Imagem 26 Desenhos de crianças e imagens do sistema reprodutor feminino, *in Premiers dessins d'enfants*, Marc & Marc, p.44.

Sobrepondo-se à imaginação, a criação parece ser um processo através do qual a arte é posta em prática (Duchamp, 1987); para tal, tem de se ter consciência deste mecanismo artístico. Deste ponto de vista, a origem da criação artística é relativamente recente, isto antropologicamente falando, porque só há criação artística desde que há contemplação humana. Hoje em dia, o senso comum tem uma noção do que possa ser a criação. A autora deste relatório perguntou aos seus alunos do curso de Educação Básica o que era a criação - duas ou três pessoas responderam: “é algo de novo”, “é a resposta à imaginação”, e “é algo

que tem um princípio, um meio e um fim”. Esta última afirmação foi algo curiosa, pois parecia referir-se à vida, e ao Homem.

A criação é própria do ser humano: o Homem criou a Criação, o pleonasmo sem fim. Segundo Vygotsky (1896-1934), a criação é um impulso que está intimamente ligado à imaginação (Vygotsky, 1982), impulso esse que levou o homem a imaginar e criar tudo quanto exista além da natureza:

“Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes génios. Se somarmos a isso a existência da criação colectiva, que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo género humano e que corresponde à criação anónima colectiva de inventores desconhecidos” (Vygotsky, 1982).

Se criar é um impulso, e se em tempos se criava para sobreviver, agora cria-se porque este impulso tornou-se uma necessidade quase biológica para o Homem sobreviver aos tempos modernos. É um círculo vicioso.

III.4. Do círculo ao Mandala.

O círculo é a origem da criação. Mais uma vez o Homem sentiu-se impelido por uma força superior a criar a criação, mais uma vez a memória colectiva falou mais alto gritando pelas mãos das crianças formas circulares. Se de novo voltarmos ao homem primitivo e nos questionarmos sobre as formas que regiam a sua vida, o Sol, a Lua e eventualmente a barriga da fêmea prenhe parecem ser as respostas mais evidentes. Inconscientemente estas formas circulares são sinónimo da vida, da sua criação e, conseqüentemente, da criação por si só: da perfeição para quem as contempla. Na sua perspectiva simbólica, Gérard de Champeaux explica que esta perfeição só existe na forma experienciada pelo ser humano: *“O círculo é primeiramente um ponto estendido; participa da sua perfeição. Assim, ponto e círculo têm propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, ausência de distinção ou de divisão. [...] Tal simbolismo não tem valor enquanto não foi objecto de uma autêntica experiência humana [...]”* (CHAMPEAUX, s/d, p. 24).



Imagem 27 a) células; b) superfície da Lua; c) gotas de água; d) coco partido a meio.



Imagem 28 Olhos: a) Humano; b) de ave; c) aracnídeo; d) répteis; e) de peixe.

A Natureza insiste (Imagem³¹ 27), de maneira discreta, em mostrar o círculo ao Homem. Podemos vê-lo entre as infinitas formas da Natureza: nos anéis do tronco de uma árvore; nos charcos quando chove; na gema do ovo; nos remoinhos; na cratera dos vulcões; nos olhos - sendo estes a janela da alma, *Oculus animi index*, será esta também ela redonda? - a maioria dos olhos, desde os mamíferos aos répteis, dos insectos às aves, passando pelo mundo da ictiologia, (Imagem³² 28) são bem redondos, o elogio da fórmula πr^2 , ao alcance de qualquer vista. Como poderia o ser humano ficar indiferente? Nada ou pouco há na natureza que não apele ao esférico/circular, pois sabemos que a criança acabada de nascer viverá do mamilo que vê, e sugando-o será o olhar da progenitora que mais contemplará. Não foi ao acaso que as primeiras habitações foram cilíndricas, que as tigelas onde comemos sejam côncavas ou



Imagem 29 Desenho de uma menina, Eva C. 4 anos e meio.

³¹ Fonte: <http://biomedicinaunic.blogspot.pt/2010/10/primeiro-tratamento-com-celulas-tronco.html>;
http://earthdata.nasa.gov/sites/default/files/styles/large/public/2005_craters_moon.jpg;
<http://anossavida.pt/sites/anossavida.pt/files/artigos/gota-agua.jpg>;

³² Fonte: <http://www.webexhibits.org/causesofcolor/images/content/birdEyeZ.jpg>;
http://www.jiveturkeyjives.com/wp-content/uploads/2010/11/Jumping_Spider_Eyes.jpg;
<http://www.eyedesignbook.com/ch3/fig3-34b-velvet-BG.jpg>; http://1.bp.blogspot.com/-7IPz590ScsU/T6B9vj6S0DI/AAAAAAAAAFk/Z6_N63Tdlvk/s320/olho+de+peixe.gif

que a roda tenha mudado o curso da vida do planeta em que nos encontramos. A linha que desenhamos não é composta por uma infinidade de pontos, também eles redondos? Afinal, o homem não cria tudo quanto exista além da natureza - como afirmava Vigotsky -; ele simplesmente recria a Natureza, hoje um facto que não escapa nem ao mais ignorante. Contudo, não é só esta Natureza perceptível aos nossos sentidos que recriamos ou reproduzimos, também reproduzimos o que está para lá da nossa atmosfera: desde as crateras da Lua aos anéis de Saturno, passando pelo desconhecido que seguramente deve ser semelhante, parece tudo no universo ser redondo.

Estas imagens universais atravessam o tempo colectivo chegando até nós pelas mãos das crianças. É, no nosso ver, na fase do realismo fortuito, que a primeira criação desenhada surge na criança, com o tão bem denominado por James Sully: *homem girino* (Sully, 1896).



Imagem 30 Homens girinos, Eva C., 2 anos e meio (Esq.) e Isaac C., 3 anos (Dir.)

O homem girino é a representação do ser na sua forma mais lapidada: uma bola (com ou sem olhos e boca), com traços verticais a saírem-lhe circunferência abaixo (Imagem 30) que, com o passar das fases do desenho infantil, vai-se “humanizando”. Este batráquio humano parece ser o bosão de Higgs pictórico da criança; dele nascem a representação, a imaginação, a criação e, por fim, a arte. A teoria do Big Bang como origem do universo parece que também foi chamada de «hipótese do átomo primordial» (National Geographic, 1996) - no caso deste trabalho iremos adaptar esta expressão a: ‘hipótese do homem primordial’. A fragilidade do homem girino contrapõe-se à sua dimensão cósmica; apesar de pequeno e delicado de aparência, com uma só linha circular fechada sobre si mesma, consegue representar a humanidade e o universo. É o mandala como hipótese de homem primordial.

Mandala em sânscrito significa círculo ou anel mágico, e o seu simbolismo abrange todas as figuras que estejam ordenadas de forma concêntrica, todas as circunferências circulares ou quadradas que tenham um centro, e também todas as ordenações radiais ou esféricas (Read, 2010, p. 224); é considerado uma representação do ser humano e do universo (Houaiss, 2003). Howard Gardner acha que:

“O mandala aparece de forma universal e tem uma importância capital porque a sua aparição deriva de uma multiplicidade de causas: pelos processos visuais da criança, do seu fundo esquemático, do seu sentido da simplicidade, do equilíbrio e

da oposição, ela está predisposta para produzir o mandala; e porque esta forma contém em germe a representação ulterior, deixa antever acontecimentos decisivos” (Gardner, 1997, p. 70).

Se há predisposição é porque é mais do que um mecanismo oco da criança; Gardner fala no presente, no momento em que o mandala é representado e o que dele virá, mas não fala na origem - para tal faz referência a duas pessoas: Jung e Kellogg.

Para Jung, além de ser um arquétipo, o mandala é um reflexo do eu comum a todos os homens; enquanto Kellogg procura a origem do mandala no desenvolvimento do desenho da criança, dando grande atenção ao potencial gráfico do círculo já referido anteriormente: *“das suas variações irão nascer sóis com os seus raios lineares e, no final das contas, as primeiras representações da figura humana”* (Gardner, 1997, p. 59). É na simbiose destes dois pensamentos que se encontra a hipótese do homem primordial, para a qual apresentamos um desenho de Eva C. que tal ilustra: uma menina que, em vez de um rosto, tem o que poderíamos chamar de seu universo (Imagem 29). Fora dos parâmetros dos anuros, este desenho representa o eu de Eva envolto numa forma primitiva, o seu mandala. Certo dia enamorámo-nos de um pequeno desenho que Eva fizera: uma tartaruga envolta numa bela decoração e recortada (Imagem 31). Pedimos-lhe que no-la desse por gostarmos muito dela e das suas belas cores. Vendo o nosso interesse por aquela criação, não a quis dar; em contrapartida, elaborou um outro; mas o primeiro é que era objecto de desejo - então ela

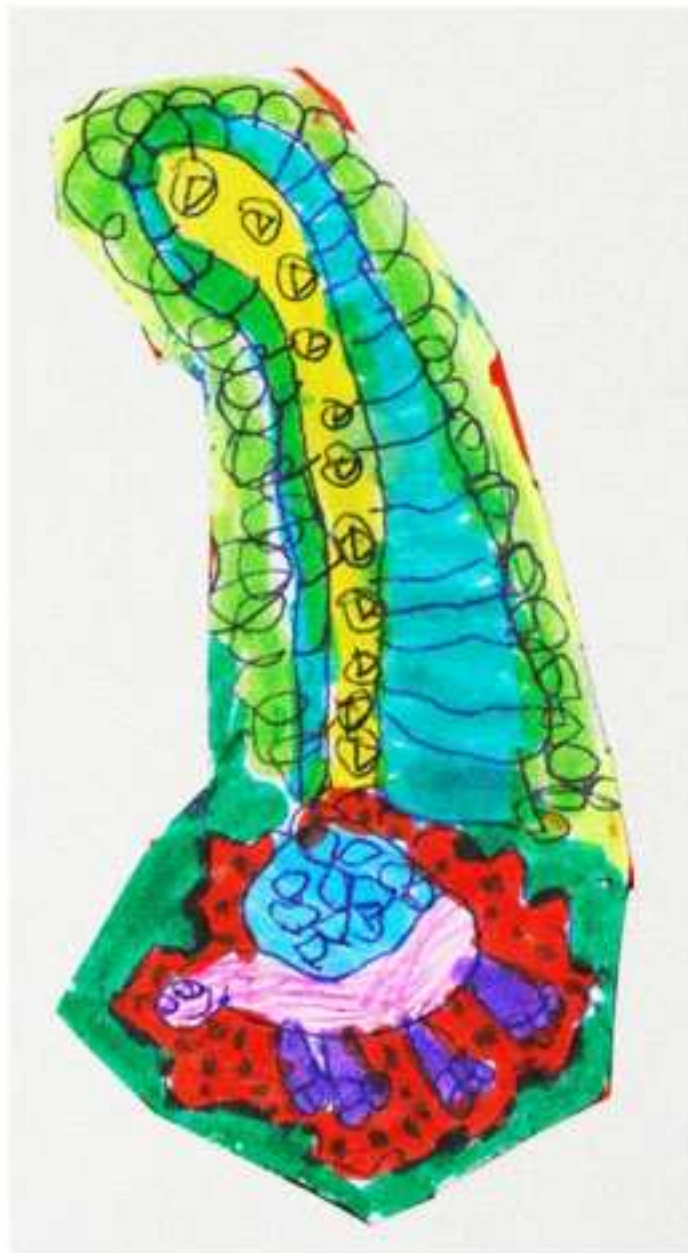


Imagem 31 Tartaruga, Eva C., 4 anos e 10 meses.

fez uma nova tentativa, e mais outra, sempre tentando agradar a vista da mãe para não ceder a *tartaruga*. Eram todos mandalas (Imagens 32 e 34).



Imagem 32 Mandalas, Eva C., 4 anos e meio.

Sentimo-nos na obrigação de referir que os mandalas que Eva fez naquela idade foram, na sua maioria, todos recortados (Imagens 32 e 34). Isto é, todas as formas circulares, ou que remetem para o mandala, que elaborava eram de seguida recortadas, como que para reforçar o aspecto estético e salientar inconscientemente a ideia que se reporta a um mundo ancestral, ao ser humano primordial e, simultaneamente, a ela própria. Num outro desenho também podemos ver através de uma linha de boa continuação surgir um mandala feito de flores a rodear as personagens que, neste caso, seriam Eva, seus pais e o irmão (Imagem 33). Embora de grande porte (420mmx 594mm), trata-se de um desenho assaz normal; no entanto,

depois de vermos aquela áurea não conseguimos deixar de a perceber no desenho, como que nos hipnotizando.



Imagem 33 Desenho, em A2, da família para oferecer ao pai natal, Eva C., 4 anos e 10 meses.

O mandala funciona como binómio: reporta não à memória colectiva, mas sim a um universo colectivo, tal como ao universo individual; e é o que este desenho mostra: a magia ancestral da vida circundada em comunhão com a realidade inconsciente actual.



Imagem 34 Mandalas, Eva C., 4 anos e meio.

Na obra do artista e coreógrafo americano Tony Orrico (ver vídeo de uma das suas performances no ANEXO XXI), podemos admirar a fusão do rabisco com o círculo. De barras de grafite nas mãos, é com o corpo servindo de eixo central que desenha. Fazendo deste como que a ponta seca de um compasso, os braços delimitam a área a trabalhar resultante num círculo que vai surgindo à medida que as mãos vão executando riscos à maneira de rabiscos. O espaço vazio deixado pelo corpo passa a ser parte e, conseqüentemente, núcleo do desenho,

envolto por um gatafunho que parece infinito, fazendo do trabalho como que uma apologia tanto ao traço bem como à forma circular, onde o artista se “emandala”.

O mandala é a origem por excelência, a hipótese do homem primordial - é com ele que nasce o par gemelar criação/imaginação, sendo que a criação nasce primeiro e só depois vem a imaginação, como já referido em III.2. (p.26).

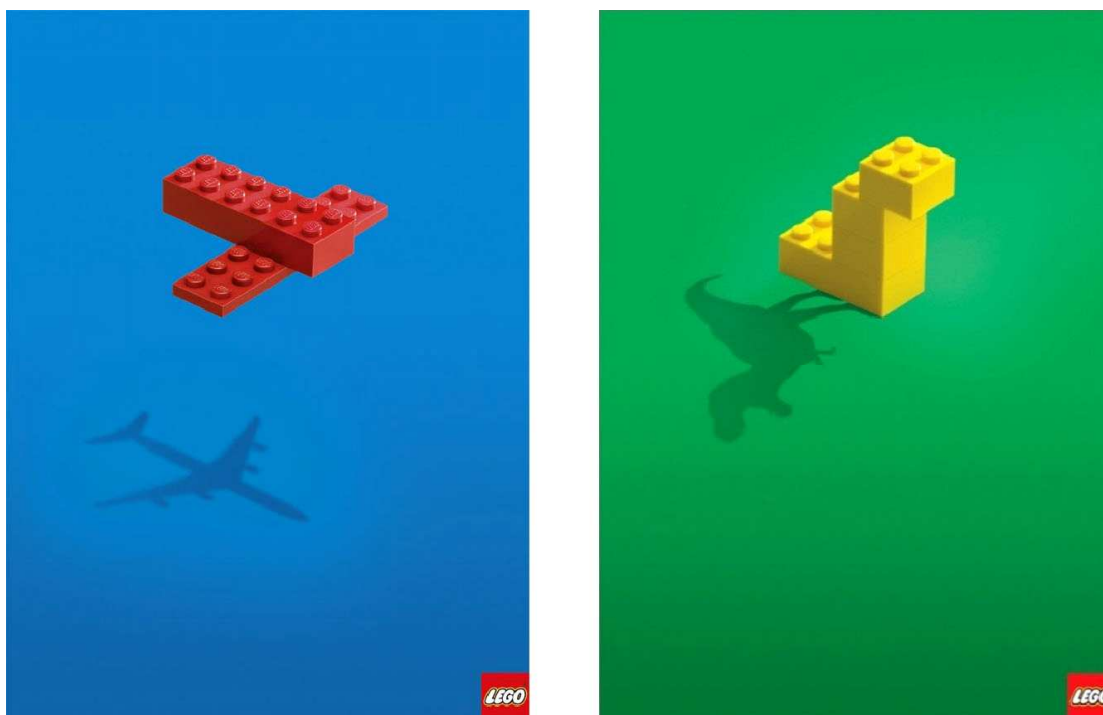


Imagem 35 Campanha publicitária da Lego.

Nos estádios seguintes será estranhamente a imaginação a amadurecer primeiro, guiando assim a criação. A criança cria sempre, ou seja, todos os seus desenhos são criações, pois para ela todos nasceram das suas mãos, todos foram experienciados de maneiras diferentes, sendo todos novos e únicos. Ao observar as nossas crianças desenhar podemos afirmar que na fase do rabisco o traço é inconsciente, vai onde a mão e os olhos o levam, enquanto que o desenhar do homem girino exige premeditação: a criança quer que a mão elabore uma circunferência, quer fazer a sua representação, quer que seja a mãe, o pai, a avó - o que for, quere-lo. É consciente. Também será esse facto que faz do homem girino não só um mandala como a primeira criação pictórica e representativa do ser humano.

Depois da primeira criação pictórica ter brotado das mãos de alguém, como que num efeito hormonal, despoleta a imaginação, essa capacidade de distorcer a realidade e de fazer aparecer outras (Imagem³³ 35). A imaginação, eterna prisioneira etérea da mente, é uma enteléquia, ou melhor: é a enteléquia suprema do Homem, a *essência da sua alma* (Houaiss,

³³ Fonte: <http://www.sije-webdesign.com/wp-content/uploads/2011/02/lego2.jpg> e <http://www.sije-webdesign.com/wp-content/uploads/2011/02/lego3.jpg>

2003), pois é a partir dela que o Homem tudo criou (Vygotsky, 1982) e provavelmente tudo destruirá.

Na perspectiva kantiana, a imaginação é uma componente necessária da percepção: visto que não se podem receber as percepções de modo meramente passivo, tem de haver uma faculdade que sintetize essas percepções (Kant, A120-121). A função da imaginação no sistema da mente seria a de esquematizar os conceitos do entendimento, conectando-os com os dados da intuição sensível.

A imaginação é a contracção que a mãe arte sente já perto do parto.

Conclusão

O agricultor que semeia, recolhe e se alimenta, sabe quando semear, recolher e comer porque conhece a terra e os tratos que dele requer. Para se poder leccionar qualquer disciplina relacionada com as artes visuais, o docente tem de procurar entender a essência da arte, questionar de onde ela vem para saber de onde vimos nós também. O objectivo deste trabalho nunca foi responder concretamente a cada questão que foi surgindo, mas sim levantar as questões em si para, paralelamente, em contexto de estágio pedagógico, reflectirmos na nossa conduta o germinar de todas elas.

Como que um impulso ancestral, ou biologia filosófica, o traço tira o Homem da sua malícia espiritual. Segundo F.R. Müller (Luquet G. H., 1930), a evolução do indivíduo reflecte a da própria espécie; pessoalmente, parece-nos que a evolução plástica do indivíduo retrata a evolução da humanidade; contudo, se *“cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer”* (Kandinsky, 2010), tal não acontece na evolução do desenho infantil, que se repete de forma perene e se vê renascer desde que há registo. Será o meu parecer um retrato de abortos? Uma reflexão em vão?

Apesar de este trabalho ainda estar por terminar, havê-lo começado já foi fazer metade (*dimidium facti, qui coepit, habet - trabalho começado meio acabado*). Tal como a construção de uma casa que só se deveria iniciar quando se a concluiu, porque é no final que se conhecem tanto as dificuldades como o segredo de lhes dar a volta, chegando agora a este termo precário somos obrigados a concluir que a partir de este momento é que nos deveríamos ter lançado à sua elaboração, pelo que fica a intenção de aprofundar futuramente as questões principais com as secundárias, atingindo certamente as ideias que ficaram por explorar e desenvolver uma outra realização.

Concluo, *mutatis mutandis*, com a interrogação de P.P. Pasolini, no papel de Giotto, no final do *Decameron*: *«Perché realizzare un'opera quando eco sì bello sognarla soltanto?»* [Por quê realizar uma obra (de arte) quando é mais belo apenas sonhá-la?].

PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada.

Educação Visual (9ºAnos). Desenho A (11ºAno).

Capítulo I. Oferta Educativa

I.1. Oferta Educativa.

Com uma longa e prestigiada história no campo do ensino dos ofícios artísticos, mais concretamente ligada à indústria dos lanifícios (ver Apêndice I), podemos constatar que a oferta educativa que a ESCM (Escola Secundária Campos Melo) continua a estar profundamente ligada às artes. Conforme o Regulamento Interno e o Projecto Educativo, a formação oferecida pela escola³⁴ na área das Artes Visuais, é a seguinte:

- Ensino Secundário. Composto pelo curso Científico-Humanísticos na área que se segue:

- > Artes Visuais.

- Cursos Profissionais:

- > Técnico de Design (nível 3/ equivalência ao 12º ano);

A oferta educativa responde à heterogeneidade dos jovens e adultos. São executadas actividades com vista ao reforço educativo e ao desenvolvimento do trabalho experimental, e são incrementados projectos para a valorização dos saberes nas dimensões social, artística e cultural. O alargamento da oferta educativa, em função das necessidades locais do mercado de trabalho, contribui para que os alunos valorizem as aprendizagens. Existem iniciativas para reconhecer e premiar o mérito, nomeadamente através de concursos, da visibilidade dada aos projectos e da atribuição de prémios.

I.2. Actividades de enriquecimento curricular.

Devendo a escola constituir um espaço aberto à mudança, de modo a que se possa concretizar um ensino de qualidade, deve semear no aluno o gosto de estar na escola. Para tal, através da articulação com as várias áreas curriculares e com a comunidade, favorecendo a socialização, cria no aluno a consciência e o sentido de cidadania.

³⁴ A ESCM funciona todos os dias úteis da semana, entre as 7h30m e as 24h00m, em regime diurno com aulas das 8h30m às 18h15m e, nocturno das 19h00m às 23h50m.

No sentido de responder às vocações artísticas e técnicas, a escola criou clubes e projectos entre os quais uma grande percentagem ligada às artes:

- Clubes:

Fotografia;

Teatro;

Artes;

Jornal;

Robótica;

Biotecnologia Ambiental;

Holografia;

Nano clube;

Informática;

Desporto Escolar;

Voluntariado.

- Projectos:

- > Física acústica;
- > Plano Nacional de Leitura;
- > Eutrofização do rio Zêzere - causas e consequências;
- > Índice de Radão no Concelho da Covilhã;
- > Parlamento dos Jovens.

I.3. Relação da Escola com a Comunidade envolvente.

Tendo em vista um espírito de iniciativa que fomente a colaboração estreita com as entidades locais, nacionais e internacionais, cabe à escola a função de envolvimento com o meio, dando expressão às aspirações da comunidade educativa.

De acordo com o Regulamento Interno da ESCM, a colaboração deve manifestar-se em:

- a. Complemento do percurso educativo (Cursos de Especialização Tecnológica e Actividades da Área de Projecto);

- b. Facilitação da transição para a vida activa (Estágios e Formação em Contexto de Trabalho);
- c. Divulgação cultural (promoção de exposições, conferências, debates, seminários);
- d. Animação sócio-comunitária (actividades em colaboração com colectividades locais);
- e. Visitas de estudo (actividades orientadas no sentido de um maior conhecimento da região/país/estrangeiro);
- f. Desporto escolar (actividades a desenvolver através de intercâmbio com outras escolas);
- g. Ocupação de tempos livres (actividades a definir com base na elaboração de um programa dos espaços e tempos livres).

Para dar cumprimento efectivo a esta colaboração com o meio, estabeleceram-se protocolos com diversas entidades:

- o Câmara Municipal da Covilhã;
- o Universidade da Beira Interior;
- o Universidade de Aveiro;
- o ANIL - Associação Nacional dos Industriais de Lanifícios;
- o EPABI - Escola Profissional de Artes da Beira Interior;
- o Centro de Associação de Escolas do Concelho da Covilhã;
- o Centro de Saúde da Covilhã;
- o Casa do Menino Jesus;
- o IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional da Covilhã;
- o AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior;
- o IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- o Instituto Piaget;
- o CITEVE - Centro Tecnológico das Indústrias Têxtil e do Vestuário de Portugal;
- o COMPETIR - Formação e Serviços S. A.;
- o CCEMS - Centro de Competência Entre Mar e Serra;
- o Juntas de Freguesia dos Concelhos da Covilhã, Belmonte e Fundão;

- Escolas ou Agrupamentos de escolas dos concelhos da Covilhã, Belmonte e Fundão;
- Beira Serra;
- IPJ - Instituto Português da Juventude;
- Parkurbis - Parque de Ciência e Tecnologia da Covilhã S. A.;
- AECBP - Associação Empresarial da Covilhã, Belmonte e Penamacor;
- Empresas de âmbito local, regional e nacional (ver anexo 5, do PEE).

A Escola tem vindo a estabelecer diversas parcerias, nomeadamente com o Estabelecimento Prisional Regional da Covilhã, para a leccionação de cursos do ensino recorrente, e com a AFTEBI (Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira) para a abertura de cursos pós-secundário. Realizou investimento em novas tecnologias ao serviço da educação. Relativamente ao envolvimento da comunidade escolar, optou pela consecução de um PE que aposta na formação de cidadãos eticamente responsáveis, capazes de aprender ao longo da vida e de se realizar através da cultura, da ciência, da tecnologia e da estética.

Capítulo II. Prática de Ensino Supervisionada.

II.1. Prática de Ensino Supervisionada. Horário. Disciplinas. Turmas.

O presente estágio pedagógico foi desenvolvido na disciplina específica de Desenho A (DA), do curso Científico-Humanístico de AV, do 11º ano, mas também na disciplina de Educação Visual (EV) do 9º ano. O Horário da PES apresenta os dias, as horas e as disciplinas que foram observadas ao longo do Estágio Pedagógico, assim como as horas marcadas para as reuniões do núcleo de estágio.

A marcação do horário das aulas assistidas e observadas de estágio, foi decidida no início e em conjunto ficando estabelecido que cada estagiário leccionaria duas unidades a cada uma das turmas (11º e 9º).

Calendário semanal						
Horário		2ªF	3ªF	4ªF	5ªF	6ªF
8h30	9h15		EDV 9ºB			
9h15	10h10					
10h10	10h55		EDV 9ºA			
10h55	11h40			DES_A		EDV 9ºA
11h50	12h35					
12h35	13h25					
13h25	14h10					
14h10	15h05	DES_A				EDV 9ºB
15h05	15h50					
15h50	16h45	DES_A				
16h45	17h30					
17h30	18h15	DES_A				

Tabela 1 Horário da PES

À autora deste relatório, tal como aos restantes professores estagiários, coube a leccionação de uma UT (unidade de trabalho) na disciplina de EV dos 9ºA e 9ºB, e também na disciplina de DA à turma do 11ºD.

Disciplinas		
DES_A	Desenho A – 11ºD	6 tempos (com desdobramento da turma à Segunda-feira)
EDV	Educação Visual – 9ºA & 9ºB	3 tempos cada turma

Tabela 2 Disciplinas e turmas da PES

II.2. Caracterização das Turmas da Prática de Ensino Supervisionada.

A PES englobou três turmas: - sendo o 11º ano do Curso Científico-Humanísticos de AV - todas elas atribuídas ao PC, Mestre José Manuel Pereira. Os dados obtidos e descritos estão de acordo com dados do Projecto Curricular de Turma (PCT) dos 9ºA, 9ºB e 11ºD, disponíveis nos dossiers que se encontram na sala dos *directores de turma*.

II.2.1. Caracterização da Turma 9ºA.

Esta turma, onde foi leccionada a disciplina de EV, era constituída por 21 alunos, dos quais 15 raparigas e 6 rapazes (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os 13 anos e os 16 anos.

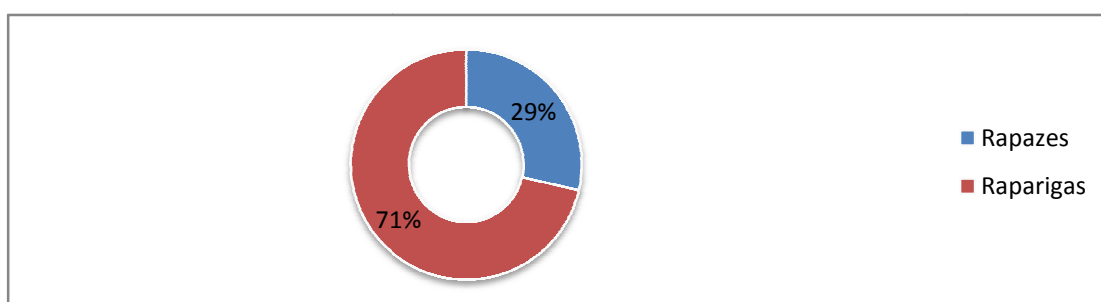


Gráfico 1 Distribuição por género da turma 9º A - EV

Todos os alunos desta turma (Imagem 36) residem com o agregado familiar no concelho da Covilhã, uns em freguesias urbanas e outros em freguesias rurais. De uma ou outra maneira, a pé ou de transporte público, estes alunos perdem, em média, cerca de 10-20 minutos em deslocações.



Imagem 36 Turma do 9ºA

II.2.2. Caracterização da Turma 9ºB.

Esta turma, onde foi leccionada a disciplina de EV, estava constituída por 11 raparigas e 8 rapazes, perfazendo um total de 19 alunos (Gráfico 2), com idades compreendidas entre os 13 anos e os 15 anos. Há uma aluna com NEE inscrita.

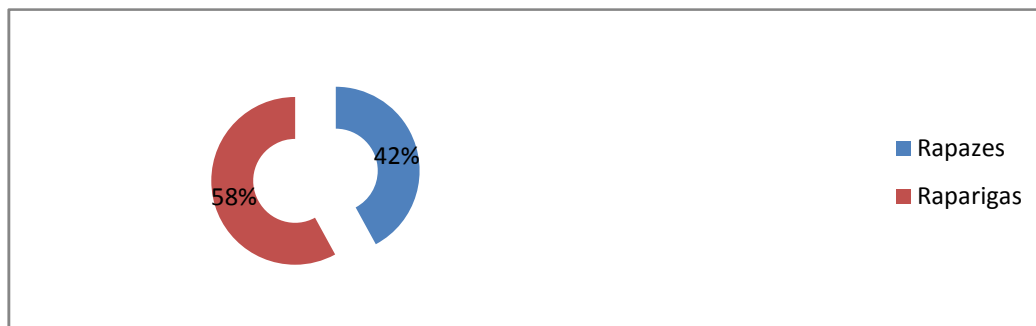


Gráfico 2 Gráfico 3 Distribuição por género da turma 9º B - EV

Todos os alunos desta turma (Imagem 37) residem com o agregado familiar no concelho da Covilhã, uns em freguesias urbanas e outros em freguesias rurais. Também demoram cerca de 10-20 minutos em deslocações.



Imagem 37 Turma 9ºB

II.2.3. Caracterização da Turma 11ºD.

Esta turma (Imagem 38), onde foi leccionada a disciplina de DA e que não foi desdobrada por falta de um aluno, estava constituída por 33 alunos, dos quais 28 do sexo feminino e 5 do sexo masculino (Gráficos 4 e 5); das 28 alunas, cinco não estavam inscritas à disciplina em questão, alterando o número total de raparigas em sala de aula para 23. Mas conforme o PCT (ANEXO I) e caracterização feita pelo director de turma:

Esta turma resultou da fusão do 10.º D e do 10.º E, referentes ao ano lectivo de 2011/2012.

Esta turma é constituída por quatro rapazes, vinte e oito raparigas, sendo que cinco destas são repetentes, constituindo portanto, um total de trinta e dois alunos. Destes, estão inscritos a todas as disciplinas, doze alunos provenientes do 10.ºD e quinze alunos do 10.ºE. Refira-se ainda que destes, seis alunos ficaram com uma disciplina em atraso.

São eles: Renata Alves (Educação Física); Cléa (Matemática); Mariana (Matemática); Ângela (História da Cultura e das Artes); Inês Sena (História da Cultura e das Artes); e Júlio Drogueti (Geometria Descritiva).

As idades estão compreendidas entre os 16 anos e os 19 anos. Tal como podemos ver no gráfico que se segue, a turma, até ao final da PES, foi constituída por três alunas de 19 anos; duas alunas de 18 anos; 8 alunas e 3 alunos de 17 anos; e por fim, dez alunas e dois alunos de 16 anos.

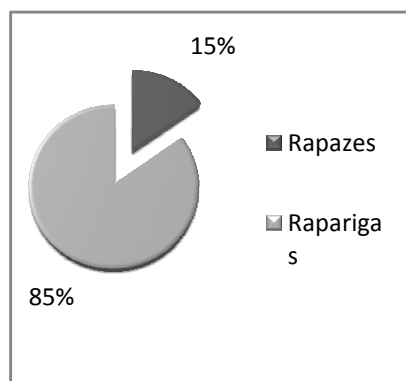


Gráfico 4 Distribuição por género da turma do 11ºD - DA

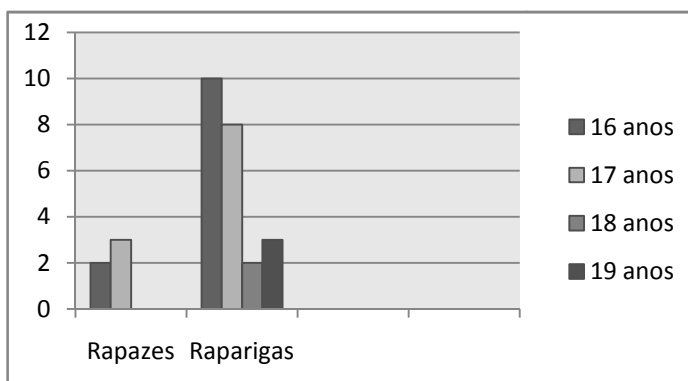


Gráfico 5 Distribuição por idades da turma do 11ºD - DA

Todos estes alunos transitaram do 10º, e numa fusão de duas turmas do 10º ano, ficou apenas uma turma de 11º de AV que por um aluno não foi desdobrada, o que teria sido, como bem o sabemos, mais proveitoso para um melhor aproveitamento dos alunos.

Todos os alunos desta turma residem com o agregado familiar no concelho da Covilhã, quer em freguesias urbanas quer em freguesias rurais e demoram também à volta de 10-20 minutos em deslocações.

No que respeita à ocupação dos tempos livres, alguns dos alunos do 11ºD dizem praticar desporto. Privilegiam o estudo em ambiente escolar, nomeadamente na biblioteca mas também em casa onde podem ter acesso ao computador e conseqüentemente à internet para os seus estudos.

A assiduidade, bem com a pontualidade da turma a esta disciplina, foi correcta chegando sempre a horas. O mesmo não se pode dizer dos trabalhos elaborados em contexto sala de aula, pois é de salientar que a demora destes alunos a iniciarem uma UT era desesperante.

Por mais que lhes fosse solicitado a pesquisa sobre determinado assunto, ou a preparação prévia de um tema a tratar, os alunos perdiam em média um tempo lectivo e meio para iniciar o trabalho pretendido. Assim sendo, perto das datas de entrega, a algazarra ecoava pela sala devido ao desespero causado pelo atraso do trabalho, muitos acabaram sempre por entregar fora do prazo estipulado dando direito ao débito de um valor (por cada dia de atraso) na nota final do trabalho. Ironicamente, este comportamento manteve-se, sempre, enquanto a PES decorreu, podendo depreender daí que se prolongará até ao final do ano lectivo.

Em termos de avaliação, esta turma apresentou um desempenho irregular, demonstrando oscilações acentuadas entre os vários elementos que a constituíam.

Nenhum aluno com NEE inscrito.



Imagem 38 Turma do 11ºD - DA

II.3. Caracterização dos docentes de Artes Visuais (Grupo 600).

O professor J. Boléo não só é o representante do grupo 600 (ensino artístico), como é a ligação entre os elementos que constituem esse grupo e o Conselho Pedagógico.

Há uma distribuição uniforme entre o género feminino e masculino nos docentes do grupo. Em termos de organização e trabalho, o grupo é dinâmico, empenhado quanto aos objectivos que se propõe alcançar perante a Comunidade Educativa, nomeadamente a execução dos projectos pedidos, cumprindo o programa e as próprias directrizes do Ministério da Educação.

O grupo de AV está representado: no 3º ciclo do ensino básico; no Curso Científico-Humanístico de AV do Ensino Secundário; nos cursos de educação e formação de Operador de Fotografia (Tipo 2 Nível 2); nos cursos profissionais de Técnico de Design (variante Design

Industrial), de Técnico de Design (variante Design de Equipamento) e de Técnico de Apoio Psicossocial.

Categoria	Nome	Data de Nascimento	Habilitações Literárias	Disciplinas Leccionadas
QND	João Boléo Matos Silva	Junho / 1967	Bacharelato em Design de Interior e Equipamento (IADE)	Clube de Artes; Desenho Assistido por Computador; Desenho A; Matérias e Tecnologias
QND	José Manuel Almeida Pereira	Dezembro / 1965	Mestrado em Design e Cultura Visual (IADE)	Desenho A; Formação Cívica; Produção Gráfica; Desenho de Equipamento; Orientação de Estágio
QND	Ana Cristina Matos Lopes Fidalgo	Abril / 1965	Mestrado em Comunicação e Estética (ARCA)	Geometria Descritiva A; Oficina de Artes; Orientação de Estágio
QE	Sulamita Raquel Vicente Lopes	Outubro / 1973	Bacharelato em Design Industrial (ESAD-Matosinhos) / Curso de Estudos Superior Especializado	Clube de Artes; Desenho A; Desenho e Equipamentos; Educação Visual; Matérias e Tecnologias
QE DAR	Sérgio Manuel Castanhas Simões	Abril / 1972	Licenciatura em Arquitectura (U. Lusíada - Lisboa)	Geometria Descritiva; Geometria Descritiva A;
QE DAR	Paula Cristina Duarte Canhoto	Dezembro / 1974	Licenciatura em Design / Opção Visual (IADE)	Desenho e Comunicação; Design de Equipamento; Educação Visual; Fotografia e Princípios Teórico-Práticos
QE DACL	Luís Manuel Fernandes Nicolau	Maió / 1968	Bacharelato em Design de Interior e Equipamento (IADE)	Artes Visuais; Desenho e Comunicação; História da Cultura e das Artes; Técnicas da Fotografia
QZP DACL	Anabela Coelho Ramalhete	Abril / 1973	Licenciatura em Design / Opção Design Visual (IADE)	Área das Expressões Plásticas; Design de Comunicação; Geometria Descritiva; Matérias e Tecnologias
QZP DACL	Fernando Manuel Loureiro Santos	Janeiro / 1971	Licenciatura em Pintura (ARCA)	Educação Visual; Produção e Exposição de Fotografia; Tecnologias Artísticas

Tabela 3 Professores do grupo 600 da ESCM

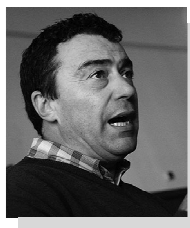
Podemos ver na Tabela 3 todos os elementos que constituem o grupo 600 bem como as disciplinas que lhes foram atribuídas ou que já leccionaram.

II.4. Caracterização do núcleo de estágio.

O núcleo de estágio em que se inseriu a autora deste relatório foi constituído pela Supervisora de Estágio da UBI a Prof. Doutora Fátima Oliveira Caiado (*Curriculum Vitae* em ANEXO XXIV) - também Directora do Curso do MEAV -, pelo PC Mestre José Manuel Pereira (*Curriculum Vitae* em ANEXO XXV) e pelos três alunos estagiários: Simone Martins dos Prazeres (*Curriculum Vitae* em APÊNDICE XVIII), Maria Cristina Duarte Gomes Patrício Mesquita Nunes e Pedro Miguel de Carvalho Vicente.



Nome Prof. Doutora Fátima Oliveira
Idade 46 Anos
Morada Lisboa
Habilitações literárias Doutoramento em Belas Artes (Universidad Complutense de Madrid)
Profissão Professora Auxiliar Convidada – UBI Directora de Curso do MEAV
Local de trabalho UBI



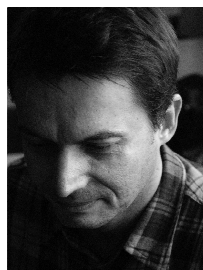
Nome José Manuel Almeida Pereira
Idade 47 Anos
Morada Covilhã
Habilitações literárias Mestrado em Design e Cultura Visual (IADE)
Profissão Professor do grupo 600 - ESCM
Local de trabalho Escola Secundária Campos Melo



Nome Simone Martins dos Prazeres
Idade 34 anos
Morada Guarda
Habilitações literárias Licenciatura em Artes Plásticas - escultura (FBAUP)
Profissão Professora assistente convidada (Expressão Plástica; Desenho e Expressão Criativa)
Local de trabalho Instituto Politécnico da Guarda - ESECD



Nome Maria Cristina D. Gomes Patrício M. Nunes
Idade 44 anos
Morada Covilhã
Habilitações literárias Bacharelato em Design de Moda (IADE)
Profissão Designer e formadora.
Local de trabalho Formadora na ESTEBI



Nome Pedro Miguel de Carvalho Vicente
Idade 44 anos
Morada Algarve
Habilitações literárias Licenciatura em Arquitectura (FAUP)
Mestrado em Arquitectura (FAUP)
Profissão
Local de trabalho

II.5. Currículos trabalhados.

II.5.1. Educação Visual no 9º Ano.

Segundo o CNEB (ANEXO II), a Educação Visual constitui-se como:

“Uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento, inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver. A compreensão do património artístico e cultural envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram” (Ministério da Educação, 2001, p. 155).

A disciplina de Educação Visual procura não só a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos, bem como desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação; os conhecimentos querem-se abrangentes, e a sua assimilação dá-se em rede.

A ampliação do conhecimento é um dos seus factores diferenciadores: pretende um enriquecimento de conteúdos, no contexto cultural, no contexto científico, no contexto experimental e no contexto da logística.

O currículo, mais do que um mero instrumento da educação, é, como diz Moreira - citado por Zélia de Oliveira (Oliveira, 2008): “*um artefacto social e cultural*” mas também é o “*conhecimento tratado pedagógica e didacticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno*”. Já para Martins - também ele citado por Zélia de Oliveira - vê o currículo como “ [...] *um plano de estudos que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o dos seus alunos*” (Oliveira, 2008).

De uma forma ou de outra, poderemos entender o currículo como uma panóplia de acções que colaboram para a formação humana nas suas variadas dimensões corporativas.

Embora com raízes semelhantes, os currículos das disciplinas da PES têm propósitos diferentes: a disciplina de EV do 9º ano tem como objectivo apetrechar o aluno de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos, bem como desenvolver neles a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação; já na disciplina de DA, o aluno tem de demonstrar, nos trabalhos que for realizando, que todos os conhecimentos que adquiriu anteriormente - seja no ensino básico, seja já no secundário (neste caso no 10ºano) - lhe são intrínsecos.

Assim sendo, o programa de EV do 9º ano (ANEXO III) fecha a sua porta no ensino básico para se reabrir aos alunos das AV ao longo do secundário.

A leccionação das UT seguiu sempre o programa bem como as sugestões metodológicas específicas das mesmas mas com alguma liberdade, pois como referem Clark & Lampert - citados por Richard Arendt: *“O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”* (1995, p. 44).

II.5.2. Matriz curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico.

O Ministério da Educação e Ciência mudou a legislação em 2011/2012, a disciplina de EV passou a ser obrigatória no 7º, 8º e 9º anos. As Metas de Aprendizagem, que veremos mais adiante, tornam-se o documento reitor do programa de EV para os 2º e 3º Ciclos, colocando mais ênfase nos conteúdos (conhecimentos), do que nas competências.

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos lectivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro seguinte. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas.

De seguida (Tabela 4), apresenta-se a matriz do Ensino Básico - 3º ciclo³⁵ - tendo-se compilado (os tempos mínimos) carga horária semanal em total de minutos e em blocos de 45 minutos, numa só tabela, baseado no supramencionado diploma, ANEXO II (a que se referem os artigos 2.º e 8.º).

³⁵ Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012. (ANEXO IV)

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal (a)				
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo	
		Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.				
		Carga Horária Semanal (b) Do total da carga, no mínimo, 2 x 45 minutos para Educação Visual.				
Áreas disciplinares	Português	200	200	200	600	
		5	5	5	15	
	Línguas Estrangeiras	270	225	225	720	
		6	5	5	16	
	Inglês; Língua Estrangeira II;					
	Ciências Humanas e Sociais	200	200	250	650	
		5	5	6	16	
	História; Geografia;					
	Matemática	200	200	200	600	
		5	5	5	15	
	Ciências Físicas e Naturais	270	270	270	810	
		5	5	6	16	
	Ciências Naturais; Físico-Química;					
	Expressões e Tecnologias	(b) 300 (b) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.	(b) 300 (b) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.	250	850	
		(b) Do total da carga, no mínimo, 2 x 45 minutos para EV.	(b) Do total da carga, no mínimo, 2 x 45 minutos para EV.			
	Educação Visual	no mínimo, 90 minutos para EV.	no mínimo, 90 minutos para EV.			
no mínimo, 2 x 45 minutos para EV		no mínimo, 2 x 45 minutos para Educação Visual				
TIC e Oferta de Escola (c) Nos termos do disposto no artigo 11.º.						
Educação Física;		3	3	3	9	
Educação Moral e Religiosa (d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos		(45)	(45)	(45)	(135)	
Tempo a cumprir	1 530 (1 575)	1 485 (1 530)	1 485 (1 530)	4 500 (4 635)		
	34 (35)	33 (34)	33 (34)	100 (103)		
Oferta complementar (e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º		(e)	(e)	(e)	(e)	

Tabela 4 Matriz curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico

- (b) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.
- (c) Nos termos do disposto no artigo 11.º (ANEXO V).
- (d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.
- (e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito lectivo disponível, nos termos do artigo 12.º (ANEXO V)
- Se da distribuição das cargas em tempos lectivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de actividades lectivas da turma.
- (f) No mínimo 90 minutos ou 2x45 minutos.

II.5.3. Programa de Educação Visual do 9º Ano.

O programa (ANEXO III) de EV do 9º Ano está inserido no 3º Ciclo do Ensino Básico, funciona como um plano de organização do ensino/aprendizagem. Está composto pelos conteúdos, os resultados pretendidos e os anos afectos a estes. No quadro que apresentamos a seguir, pode se ver dos conteúdos e resultados pretendidos que envolvem o 9º Ano:

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS
Elementos visuais na Comunicação	-Fazer o levantamento gráfico do seu envolvimento.
Códigos de comunicação visual	-Elaborar gráficos e esquemas. -Executar projectos de equipamento, organização de espaços, etc., fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais.
Papel da imagem na Comunicação	-Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.).
Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-escuro; Gradação de nitidez	-Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.
Vistas: cubo envolvente, sistema europeu	-Representar objectos pelas suas vistas no sistema europeu.
Perspectiva de observação (livre e rigorosa)	-Conhecer sistematizações geométricas da perspectiva de observação (linhas e pontos de fuga, direcções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.)
Axonometrias	-Conhecer vários sistemas de representação axonométrica. -Representar um objecto simples em perspectiva cavaleira. -Converter a representação pelas vistas numa representação axonométrica e vice-versa.
Relação Homem-Espaço	-Registar as proporções e, em esquema, os movimentos. -Projectar objectos ou espaços tendo em conta a relação homem/espaco (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de uma peça de teatro, etc.).
Estrutura/Forma/Função	-Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.
Estruturas naturais e criadas pelo homem	-Relacionar a forma e a função dos objectos com a sua estrutura.

Tabela 5 Alguns dos conteúdos patentes no Programa de EV do 9º ano

A relação entre as metas de aprendizagem, as competências específicas e ainda o programa de EV, é notória, pois todos os conteúdos estão intimamente interligados. Temos a título de exemplo: nas competências específicas, o eixo estruturante *fruição-contemplação* vai de encontro à meta de aprendizagem *discurso* onde se insere o *conteúdo*: papel da imagem na comunicação; o eixo *produção-criação* abarca as metas de aprendizagem *representação* e *projecto*, nos quais se podem inserir os conteúdos: elementos visuais na comunicação e, estrutura/forma/função; e no eixo *reflexão-interpretação* pode-se inserir a meta de aprendizagem *técnica* onde se pode desenvolver o papel da cor/luz no ambiente. Diversas conjugações são possíveis, o que traduz a dimensão da Educação Visual no 3º Ciclo do ensino Básico.

II.5.4. Metas de Aprendizagem.

Segundo a DGE³⁶, as metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade actual.

São uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro) (ANEXO VI). Conjuntamente com os actuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril) (ANEXO VII).

A elaboração das metas fundamentou-se em bases e estudos científicos e teve em conta as que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho. Neste contexto, as metas que agora se apresentam referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos actuais Programas deve ser objecto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as

³⁶ Direcção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE MEC). *DGE - Curso de Artes Visuais - Ensino Secundário*. Acedido a 27/03/2013 em <http://www.dgic.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>

capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exactamente o que se pretende que o aluno aprenda.

O documento agora elaborado representa um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Na medida em que as metas expressas neste documento incluem aquilo que é considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, este constitui-se, igualmente, como um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE³⁷.

Respeitantes à EV no 9º Ano, as metas (ANEXO VIII) fundamentais ao desenvolvimento da acção educativa neste ciclo de estudos, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos nos seguintes contextos:

- Técnica (procedimentos de carácter sistemático e metodológico com o objectivo de adquirir conhecimento teórico e prático mas também a ampliação de aptidões específicas);
- Representação (procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina);
- Discurso (procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva);
- Projecto (procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objectivo específico, envolvendo acções de análise de requisitos e recursos disponíveis).

As metas para Educação Visual estão estruturadas por ano lectivo e os seus conteúdos apresentam uma estrutura de complexidade programada, segundo três eixos de progressão da complexidade: horizontal, vertical e domínio. O eixo horizontal projecta-se ao longo dos anos (do 5º ao 9º ano) e evidencia a articulação entre objectivos gerais. O eixo vertical projecta-se ao longo de um ano específico e evidencia a articulação entre domínios. O eixo do domínio projecta-se verticalmente ao longo dos objectivos gerais, em que o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio em questão.

Para os contextos acima referidos, as Metas de aprendizagem estipulam objectivos gerais:

Técnica:

³⁷ Gabinete de Avaliação Educacional: <http://www.gave.min-edu.pt/>

- Compreender diferentes tipos de projecção;
- Dominar técnicas de representação em perspectiva cónica.
- Dominar procedimentos sistemáticos de projecção.

Representação:

- Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão.
- Relacionar processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual.
- Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.

Discurso:

- Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.
- Reflectir sobre o papel das manifestações culturais e do património.
- Compreender o conceito de museu e a sua relação com o conceito de colecção.
- Reconhecer o papel das trajectórias históricas no âmbito das manifestações culturais.

Projecto:

- Explorar princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia.
- Aplicar princípios básicos da Engenharia na resolução de problemas.
- Reconhecer o papel da investigação e da acção no desenvolvimento do projecto.

Os objectivos em cada ano são obrigatórios, sem prejuízo de continuarem a ser mobilizados em anos subsequentes.

No 3º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design (7º ano), luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitectura (8º ano), perspectiva, percepção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia (9º ano).

As metas de aprendizagem para a disciplina de Educação Visual são de facto promissoras, mas relembrando a carga horária (que se encontra no ponto II.5.2. deste relatório) de 90 minutos semanais, como é possível num tão curto espaço de tempo aplicar estes objectivos?

II.6. Competências Específicas.

II.6.1. Os três eixos estruturantes.

Tal como é referido no CNEB (2001), ao longo do ensino básico as competências que o aluno deve adquirir em AV articulam-se em três eixos estruturantes:

- > *Fruição-contemplação*, onde o aluno deverá ser capaz de reconhecer a importância das AV como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; de reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado; de conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região como um valor de afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico; de identificar e relacionar as diferentes manifestações das AV no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; e de reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular;
- > *Produção-criação*, desenvolvendo o aluno a capacidade de utilizar diferentes meios expressivos de representação; de compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; de realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; de usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica; e de interpretar os significados expressivos e comunicativos das AV e os processos subjacentes à sua criação;
- > *Reflexão-interpretação*, sendo o aluno capaz de reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; de desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das AV; de compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; de analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; e de conhecer os conceitos e terminologias das AV.

II.6.2. Os dois domínios das competências específicas.

Dois são os domínios das competências que permitem operacionalizar e articular os três eixos acima referidos (Educação, 2001):

- > *A comunicação visual*, onde ao longo da UT leccionada os alunos deveriam desenvolver as seguintes competências: ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais; reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento; compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição; entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; e conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada;
- > *Os elementos da forma*, onde ao longo da UC leccionada os alunos deveriam desenvolver as seguintes competências: compreender a estrutura dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos; perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais; aplicar

os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas; e criar composições a partir de observações directas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

II.7. Educação Artística e sua importância.

Segundo o CNEB (ANEXO II), a Educação Artística constitui um factor essencial para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, influenciando o modo como este pensa, aprende, comunica e interpreta as imagens do quotidiano. *As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.*

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque:

- > Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- > Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;
- > Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- > Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma "mais-valia" para a sociedade;
- > Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
- > Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- > Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo;
- > São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;

- > Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- > Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;
- > Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- > Implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

II.7.1. Literacia nas Artes.

A literacia em artes, segundo o CNEB (2001), implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, sintetizadas em quatro eixos interdependentes e que foram trabalhados ao longo da UT leccionada:

- > *A apropriação das linguagens elementares das artes;*
- > *O desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;*
- > *O desenvolvimento da criatividade;*
- > *A compreensão das artes no contexto.*

II.8. Planificação.

Toda e qualquer actividade lectiva requer por parte do professor que este domine todo um conjunto de meios práticos, mas também conceptuais, que lhe permitem elaborar o projecto pedagógico orientando assim a sua função docente. A planificação surge como estratégia necessária e fundamental ao ensino dos conteúdos bem como a forma como estes são aplicados, pois já Richard Arends sustenta que *“o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados”* (Arends, 1995, p. 45).

Embora seja um conjunto estruturado e pormenorizado de metas de trabalho, não devemos esquecer que a implementação da planificação em contexto sala de aula não contempla os possíveis desvios que podem suceder como nos relata Joaquim Azevedo, pois *“é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo”* (Azevedo, 1994, p. 18), porque, como o entende Albano Estrela (1994), a planificação segue três momentos, dos quais o primeiro é a previsão - seguindo-se a realização e a avaliação.

Podendo variar de formatos, não existe uma forma única de organizar e estruturar os planos de aula ou da UC. No entanto, a investigação e a prática revelam que existem alguns passos básicos que são essenciais. Citado por Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (Sprinthall &

Sprinthall, 1993, pp. 351-352), Hunter apresenta-nos uma sequência de sete passos a ter em conta:

1º Passo: Predisposição antecipada - visa despertar o interesse dos alunos e aumentar a motivação dos mesmos para a matéria que irão aprender;

2º Passo: Objectivo e finalidade - o professor transmite aos alunos qual a intenção e a importância da UT, devendo ser explícito ao delinear os objectivos o que aumentará a possibilidade de compreensão por parte dos alunos;

3º Passo: Entrada - é aqui que o professor vai seleccionar e aplicar a técnica específica de ensino;

4ª Passo: Modelagem - a modelagem deve ser vista como uma demonstração acompanhada de uma descrição verbal daquilo que se pretende que os alunos façam;

5º Passo: Verificar a compreensão - consiste em fazer perguntas de modo a verificar a compreensão do aluno;

6º Passo: Prática guiada - os alunos devem realizar a actividade sob a supervisão directa do professor;

7º Passo: Prática independente - ocorre quando os alunos trabalham sozinhos sem a supervisão directa do professor. Se todo o processo foi bem sucedido, tal será visível no trabalho dos alunos.

A finalidade deste processo é a de *“aumentar a independência do aluno enquanto sujeito que aprende, a planificação do ensino constitui um meio em direcção ao objectivo de ajudar os alunos a aprenderem a pensar por si próprios”* (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 354).

Como planificar é um processo que sofre mutações de docente para docente. A professora estagiária (PE) autora do presente relatório, optou por estruturar a sua planificação em dois planos: o plano da unidade a dar e os respectivos planos de aula. Cada um foi constituído pelos seguintes itens:

- Título da unidade de trabalho/Sumário da aula;
- Conteúdos (Imagem 4);
- Competências a desenvolver;
- Objectivos/Finalidades;
- Metodologias;
- Recursos;
- Avaliação/Indicadores de avaliação.

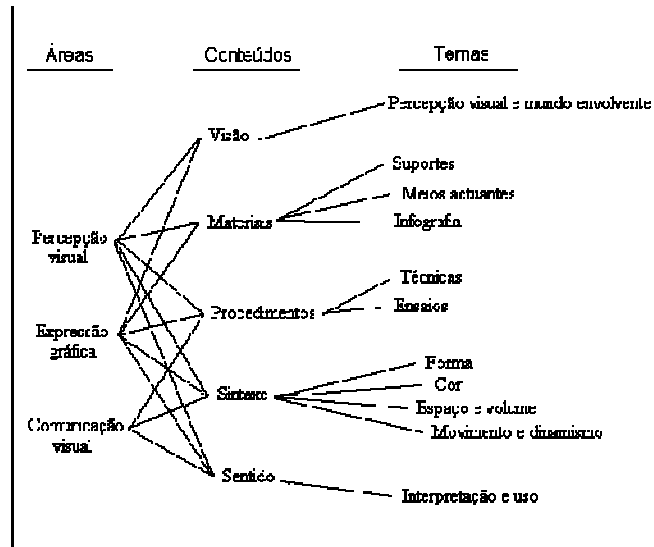


Imagem 39 Áreas, Conteúdos e Temas do programa de DA (ANEXO IX)

Encontra-se em apêndice o modelo de planificação adoptado que compreende o plano da Unidade (APÊNDICE I) de trabalho e os planos de aula a aula (APÊNDICE II ao APÊNDICE IX).

II.9. Avaliação.

Com vista a facilitar o processo de ensino através da planificação, esta não pode ser isolada da avaliação. Para o docente averiguar se os objectivos definidos e previstos foram alcançados pelos alunos, deve verificar se a aprendizagem foi realmente significativa e para tal deve-se recorrer à avaliação. Esta última consiste numa “*análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas*” (Ribeiro & Ribeiro, s/d, p. 337), o que irá fornecer aos professores e alunos a informação sobre o sucesso das aprendizagens realizadas.

Podem ser consultados os critérios de avaliação do 9º ano no ANEXO XXIII.

II.9.1. Benefícios da Avaliação.

Com vista a oferecer inúmeras vantagens para a consecução de um ensino-aprendizagem e consequentemente ser eficaz, o processo de avaliação quer-se contínuo e holístico mas também tem de ter em conta as diferentes perspectivas e interpretações dos diversos actores. Ribeiro e Ribeiro (Ribeiro & Ribeiro, s/d, p. 338) referem algumas dessas vantagens:

- > Motiva os alunos, ao informá-los do sucesso que obtiveram relativamente a determinadas aprendizagens;
- > Fornece aos alunos informação que lhes permite orientar os seus esforços, com o apoio do professor, no sentido de ultrapassar dificuldades referentes às aprendizagens não conseguidas;

- > Permite ao professor identificar pontos onde o plano delineado não resultou e reorganizá-lo, concebendo estratégias alternativas de remediação.
- > Proporciona em sistemas escolares onde são atribuídas notas aos alunos, uma base indispensável à classificação de resultados.

A avaliação é uma necessidade, “*é uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento [...]*” (Ribeiro & Ribeiro, s/d).

II.9.2. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem.

A avaliação deve acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, de modo a se identificarem tanto os objectivos atingidos como as dificuldades, para se poderem propor soluções. Para tal, e de acordo com Ribeiro & Ribeiro (s/d), geralmente os professores recorrem a três tipos de avaliação complementares, possuindo cada uma funções específicas no processo de ensino-aprendizagem:

A *avaliação inicial ou diagnóstica* realiza uma análise das capacidades, conhecimentos e aptidões prévias do aluno antes de se introduzirem novas aprendizagens.

A *avaliação formativa* acompanha o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de identificar dificuldades e de apresentar soluções.

A *avaliação somativa* complementa um ciclo de avaliação, uma vez que se trata de um balanço final, sobre o qual apenas tinham sido feitos juízos parcelares; ela permite acrescentar dados aos que foram recolhidos nas avaliações precedentes (diagnóstica e formativa), obtendo-se assim uma apreciação mais equilibrada e detalhada do trabalho realizado.

Relembramos aqui que não foi possível à PE aplicar este processo por apenas ter leccionado uma única UT em cada uma das suas turmas da PES, e o processo referido requer o acompanhamento contínuo de todas as UT.

II.10. Caracterização do Curso de Artes Visuais.

O curso científico-humanístico de Artes Visuais é predominantemente vocacionado para prosseguimento de estudos no ensino superior. A Lei de Base do Sistema Educativo define o Ensino Secundário com a duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos) - e a obrigatoriedade de quatro exames nacionais, dois de disciplinas trienais e dois de disciplinas bienais - destinando-se aos alunos que tenham concluído, com sucesso, o ensino básico (9.º ano ou habilitação equivalente), tendo realizado os exames de Português e Matemática.

Visando à prestação de formação e aprendizagens diversificadas, a oferta formativa³⁸ enquadrada no Ensino Secundário é múltipla. Esta contempla:

- ❖ Cursos científico-humanísticos - vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- ❖ Cursos tecnológicos - orientados na dupla perspectiva do mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior;
- ❖ Cursos artísticos especializados - vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;
- ❖ Cursos profissionais - vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo laboral sem por isso deixar o prosseguimento de estudos.

Após a conclusão do curso científico-humanístico de Artes Visuais e da realização dos exames nacionais do ensino secundário - dependendo das provas nacionais de acesso - os alunos poderão candidatar-se ao ensino superior nos seguintes cursos: Arquitectura; Design de Equipamento; Design Multimédia; Design de Moda; Artes Plásticas; Artes Gráficas; Artes Decorativas; Comunicação Audiovisual e Cinema.

Este curso³⁹ tem por objectivo dotar o aluno de um conjunto de saberes que lhe possibilite:

- > Desenvolver as capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural;
- > Cultivar e alargar a percepção visual, a sensibilidade estética, a consciência crítica e a expressão, nos domínios da comunicação visual e da linguagem gráfica e plástica.
- > Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de manipulação dos materiais e técnicas de desenho e um correcto entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, contribuindo para o desenvolvimento da actividade criativa;
- > Ampliar a capacidade de identificar elementos estruturantes que caracterizam a singularidade da cultura de cada época e reconhecer o objecto artístico como produto e agente do processo histórico-cultural em que se enquadra.

³⁸ Direcção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE MEC). *DGE - Oferta Formativa e Currículo - Ensino Secundário*. Acedido a 4 de Outubro de 2012, em: <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1>

³⁹ Direcção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE MEC). *DGE - Curso de Artes Visuais - Ensino Secundário*. Acedido a 4 de Outubro de 2012, em: <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1>

II.10.1. Plano curricular do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

<p>Carga Horária Semanal (a) Carga lectiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.</p> <p>Carga Horária Semanal (a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.</p>						
Componentes de Formação	DISCIPLINAS	10.º	11.º	12.º		
Geral	Português	180	180	200		
		4	4	5		
	Língua Estrangeira I, II ou III (b) (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.	150	150	-		
		4	4	-		
	Filosofia	150	150	-		
	4	4	-			
	Educação Física	150	150	150		
		4	4	4		
Específica	Trienal	250	250	270		
	Desenho A - 10º ano	Específica	C.C.Humanístico de Artes Visuais	Data de homologação 22/02/2001		
	Desenho A - 11º e 12º anos	Específica	C.C.Humanístico de Artes Visuais	25/03/2002		
	Pressupõe-se, mas não está claro que também (e esta questão põe em causa a atribuição horária a cada uma):					
	Matemática B - 10º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais; Cursos Tecnológicos	22/02/2001	6	6
	Matemática B - 11º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais; Cursos Tecnológicos	01/04/2002		
	Matemática B - 12º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais; Cursos Tecnológicos	17/05/2002		
	Opções (c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais: Bienal 1 Bienal 2				270 ou 315	270 ou 315
					270 ou 315	270 ou 315
	Geometria Descritiva A - 10º e 11º anos ou 11º e 12º anos	Específica	C.C.Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Artes Visuais	22/02/2001	6 ou 7	6 ou 7
	Que sendo bienal não figura no elenco como específica					
	História da Cultura e das Artes - 11º e 12º anos	Específica	C.C.Humanísticos: Artes Visuais; Línguas e Literaturas	14/09/2004	6 ou 7	6 ou 7
Opções (d) [(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).] Anual 1				-	150	
Oficina de Artes - 12º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	15/11/2005			
Oficina de Multimédia B - 12º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	30/01/2006		4	
Que sendo anual não figura no elenco, tal como GDA, como específica						
Materiais e Tecnologias - 12º ano	Específica	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	03/02/2006			
Opções (e) [(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).] Anual 2 (f) Oferta dependente do projecto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.				-	4	
Educação Moral e Religiosa (g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.		(90)	(90)	(90)		
		(2)	(2)	(2)		
Tempo a cumprir (h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.		1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 035 (1 125)		
		34 a 36 (36 a 38)	34 a 36 (36 a 38)	23 (25)		

Tabela 6 Matriz do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

(a) Carga lectiva semanal em minutos e em blocos de 45 minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade

à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projecto educativo da escola – conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos lectivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de actividades lectivas da turma.

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos lectivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra (Tabela 6). Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área

disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas⁴⁰.

A matriz do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais⁴¹ compila-se aqui numa só tabela (os tempos mínimos) com a carga horária semanal em total de minutos e em blocos de 45 minutos, colocando as disciplinas específicas de AV (por ilação) no respectivo lugar (Tabela 5).

II.10.2. Orientações curriculares/educativas de Desenho A.

A exploração proposta pelo Programa de DA do 10º Ano (ANEXO IX) e do 11ºAno e 12º Ano (ANEXO X) para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores. Este programa visa dar continuidade a um trabalho que já fora iniciado no primeiro ciclo (área das Expressões), segundo ciclo (Educação Visual e Tecnológica) e terceiro ciclo (Educação Visual). Tem a duração de três anos (o que faz dela a única disciplina trienal obrigatória): 10º, 11º e 12º.

II.10.2.1. Áreas de Exploração.

O Desenho aposta em três áreas de exploração:

- A percepção visual (estudo das condicionantes bio-psicológicas e descoberta de procedimentos para a crescente acuidade analítica na percepção e expressão).
- A expressão gráfica (estudo de suportes, de instrumentos e restantes recursos do desenho).

⁴⁰ Direcção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE MEC). *DGE - Curso de Artes Visuais - Ensino Secundário*. Acedido a 27/03/2013, em <http://www.dgic.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=38#i>

⁴¹ Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012.

- Os processos de comunicação (a função semântica que o desenho encerra, numa perspectiva sincrónica e diacrónica).

II.10.2.2. Princípios.

Trata-se de uma área disciplinar que se esquia a sistematizações rígidas; o programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade.

Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, os conceitos e práticas devem surgir coerentemente ligados.

Há o cuidado de considerar as condicionantes etárias (nível cognitivo e psicomotor), e a experiência média adquirida previamente. Destrinça-se assim entre aquilo para que se deve sensibilizar e aquilo que se deve aprofundar no aluno.

II.10.2.3. Metodologia.

A metodologia da aula de desenho consiste na observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficial para a exploração de conteúdos.

Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis.

Com o recurso a estas unidades de trabalho, o professor consegue abordar simultaneamente os conteúdos e garantir as horas de prática de *atelier* que a formação exige.

II.10.2.4. Competências.

As competências a desenvolver focam-se nas capacidades de observação e analíticas, manipulação de procedimentos e sintetização de experiências, interpretação e comunicação de mensagens visuais. Estas competências serão aprofundadas e aperfeiçoadas ao longo dos três anos.

II.10.2.5. Sugestões metodológicas.

Exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, de modo a aperfeiçoar competências no discurso.

Confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

II.10.2.6. Avaliação.

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e somativa. Podem ser consultados os critérios de avaliação do 11º do curso Científico-Humanístico de AV no ANEXO XXII.

São objecto de avaliação a aquisição de conceitos, a concretização de práticas, e o desenvolvimento de valores e atitudes.

Quanto aos dados para avaliação, estes serão recolhidos sob a forma de trabalhos que foram realizados nas actividades desenvolvidas nas aulas ou delas decorrentes, quer em termos dos produtos finais quer em termos dos materiais produzidos durante o processo. A observação directa das operações realizadas durante a execução dos trabalhos e as intervenções orais também fazem parte do processo de avaliação.

II.10.2.7. Recursos.

- Estiradores;
- Projector de diapositivos;
- TV e Vídeo;
- Painéis a afixar nas paredes
- Computador multimédia
- *Scanner* A3;
- *Software* de captura e edição de imagem;
- Impressora.
- Candeeiros de estirador;
- Projector de LCD para data e vídeo;
- Manequim de figura humana;
- Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.

Segundo o próprio programa os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento, cabendo a este o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos, e cabendo àquela a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente.

Constatamos que as principais diferenças entre o 10º e, o 11º e 12º, residem na abordagem do item de conteúdo *Sensibilização*, onde o tema da visão vai de encontro à descoberta visual do aluno, isto é, as UT que o docente irá propor deverão permitir ao aluno *aprender a ver*. Já no

11º e 12º, esse tema está concebido de maneira a que o aluno aplique o seu poder de observação e o transforme em estímulos de percepção para assim interpretar e construir essas mesmas percepções. Quando à diferença mais notória entre 11º e 12º, salienta-se a sintaxe: complementando-se os conteúdos abordados no ano intermédio (11º) já no último ano (12º), uma vez que se tratam dos tais itens de aprofundamento.

Por outro lado, os conteúdos de sensibilização marcam presença ao longo dos três anos: a visão e os materiais, os procedimentos tanto de técnicas como de ensaios, inclusive a própria sintaxe são alvo de constante abordagem, já que são conteúdos-base, essenciais para o Desenho (referências elementares).

Os conteúdos podem e devem ser abordados de diversas maneiras, pelo que nas Metodologias Específicas de cada ano se apresentam sugestões adaptadas ao grau de desenvolvimento dos alunos.

Por exemplo, se no Estudo da Figura Humana do 11º ano se aposta em captar o objecto duma maneira generalista, já no mesmo estudo a nível do 12º a questão dos pormenores requer maior atenção, pelo que é exigida uma representação com grande acuidade dos pormenores e extremidades (cabeça, pés, mãos, etc.).

De salientar que são, notoriamente, mais numerosas as sugestões metodológicas específicas a nível do 12º ano, uma vez que se trata do último ano e os alunos apresentam não só uma maturidade como um nível de conhecimentos que permitem outro tipo de abordagens a conteúdos que se vão tornando sobejamente conhecidos.

II.10.2.8. Sugestões Metodológicas Específicas - Desenho A - 11º ANO.

1. *Diário gráfico;*
2. *“Booklet” de CD;*
3. *Estudo da figura humana;*
4. *Modelo de Gesso;*
5. *Planta em contexto arquitectónico;*
6. *Levantamento de um painel cerâmico;*
7. *Desenho de interpretação da forma de objectos mecânicos;*
8. *Desenho de carácter arqueológico;*
9. *Desenho de memória;*
10. *Estudos de cor ambiente;*

11. *Desenhos de perspectiva;*
12. *Gradientes;*
13. *Claro-escuro;*
14. *Desenho dos desenhos;*
15. *Análise espaço-volumétrica;*
16. *O desenho e o acidental;*
17. *Redução informativa.*

Na opinião de Lowenfeld⁴², uma vez que a educação artística na escola não prepara para uma profissão, mas sim serve para o desenvolvimento mental, estético e criador do indivíduo, o ensino de técnicas deve limitar-se ao problema de encontrar meios adequados de expressão para os estudantes, com o propósito de alentar a livre expressão do indivíduo. Parece-nos ser neste sentido que as sugestões metodológicas se inclinam.

II.11. Caracterização dos recursos humanos/infra-estruturais para o curso das artes visuais.

O curso científico-humanístico de Artes Visuais conta com equipamentos, salas, oficinas e laboratórios, interligados, concentrados no piso -2 do edifício B (Imagem 40) (relembrando, no entanto, que a informação sobre as restantes estruturas pode ser consultada no Apêndice I). Entre outros, salientamos:

- Laboratório de Fotografia;
- Laboratório de Design e Comunicação;
- Salas de Informática;
- Sala de Oficina de Artes.



Imagem 40 Algumas vistas dos equipamentos e salas dos alunos de AV

⁴² Esta referência foi tirada das aulas de Didáctica das Artes Visuais I, no primeiro semestre do primeiro ano deste mestrado.

Quanto ao equipamento, encontra-se material de pintura e gravura, cavaletes, forno para cerâmica, bancadas de apoio, mesa de luz, acesso à internet; impressora; scanner; câmaras fotográficas, retroprojector, projector de slides, projector multimédia; computadores com acesso à internet, câmara de vídeo e Livros técnico-científicos e básicos respeitantes à área das Artes.

II.12. Actividades desenvolvidas.

II.12.1. Aulas assistidas 9ºA e 9ºB.

Por questões profissionais, apenas foi possível assistir a um reduzido número de aulas além das leccionadas.

Importa referir que nesta faixa etária o desenvolvimento psicossocial do jovem é um factor a mais a ter em conta em contexto sala de aula.

Pode-se considerar que estes alunos há pouco abandonaram a infância, tendo abraçado a adolescência que se espelha numa autêntica revolução fisiológica. É nesta fase distintamente dinâmica e positiva que ocorre a maturação sexual e biológica, ou seja, a aptidão para a procriação.

Esta aptidão desencadeia uma configuração física distinta tanto no sexo feminino como no masculino. As raparigas tornam-se harmoniosamente volumosas, de seios firmes e ancas a alargar, tudo nelas faz com que se exibam, querendo, à luz de um belo que lhes é transmitido hoje em dia e constantemente pela TV, revistas, Net, etc., avultar os seus atributos ou tentar potencializá-los (ex. maquilhagem). Os rapazes experienciam o contrário, isto é, aquilo que na nossa opinião se podia chamar de *horrível hormonal*: palco de protuberâncias faciais que mais evoca uma refeição mal digerida do que propriamente um rosto; vai do *castrato*, que guarda religiosamente a maçã de Adão, ao barítono, que lhe vai dando umas trincas, deixando a voz sem lugar por tempo indeterminado.

A maturidade toca a música, e é neste baile de hormonas que rapazes e raparigas dançam nas salas de aula.

Por outro lado, psicologicamente, este período define-se por uma activa introversão, uma análise que se debruça sobre si mesmo, com crítica e seriedade, tendo como resultado “*a descoberta do EU psicológico e a necessidade da sua manifestação, através da afirmação*” (Ferreira et al., p. 17).

Como refere Ramiro Veríssimo (2002), baseado em Erik Erikson, a auto-afirmação é um processo em que o indivíduo procura encontrar-se e afirmar-se. Para tal, experimenta papéis, principalmente no seio do grupo de iguais, entre os quais se revê, e com isto vai lentamente

estabelecendo um fio condutor entre o que é e o que quer ser, mas também o que não é e aquilo em que não se revê; aquilo de que gosta e do que não gosta; os papéis nos quais se sente bem e os que lhe são estranhos, recusando assim o seu desempenho. Mas nesta confusão de papéis, entre uma entrega total e sem reservas e o receio da rejeição, sentindo-se isolado, vazio, angustiado e indeciso, o adolescente pode não aceitar a integração no complexo mundo dos adultos com a necessária adopção de uma identidade social, mas sim fixar-se a formas imaturas de reagir.

Portanto, o aluno do 9º ano encontra-se no quinto estágio do desenvolvimento psicossocial: a moratória psicossocial, em que o jovem já não é uma criança mas também ainda não é um adulto.

Para a aula assistida do 9º A e 9º B foi-nos proposto realizar um marca-páginas no âmbito da VIª edição do Hospital do Faz de Conta que é:

Um “hospital” em que as crianças são os “pais” que levam os seus “filhos”, os bonecos, ao hospital. Aí, são recebidas por estudantes de Medicina da FCS-UBI, que desempenham o papel de médicos, com a intenção de investigar e tratar a “doença” do bonequinho. Para tal, neste “jogo de faz de conta” as crianças passarão por um circuito que pretende demonstrar diferentes áreas hospitalares, nomeadamente o Consultório Médico, a Sala de Tratamentos, a Imagiologia, o Bloco Operatório, o Internamento e a Farmácia. Associada a esta actividade está uma Área de Desenvolvimento para a Saúde, que pretende levar a que as crianças dos 3 aos 7 anos) adquiram comportamentos saudáveis⁴³.

No final da visita, além de um lanche também é entregue um marca-páginas como recordação da experiência vivida pelas crianças. A elaboração deste marca-páginas foi, em anos anteriores, pedida a empresas especializadas, mas este ano, por razões desconhecidas, esse pedido foi feito à ESCM, tendo-nos cabido a orientação da sua feitura ao longo da UT de EV.

Para estruturar a UT, começámos por elaborar um plano da unidade (APÊNDICE X) com as orientações mais gerais, seguindo-se os planos de aula (APÊNDICE XI, XII, XIII e XIV) respeitantes aos seis tempos lectivos propostos pelo PO, para uma planificação mais objectiva.

Uma vez que não houve desvios a relatar tanto numa turma como na outra, a nossa descrição das aulas assistidas às turmas do 9ºA e 9ºB será feita para as duas de forma única.

II.12.1.1. Aulas assistidas do dia 29/01/2013, lições nº45.

A planificação da UT Marca-páginas teve como conteúdo o papel da imagem na comunicação e como competência a desenvolver: reconhecer a importância das imagens no comportamento

⁴³ Informação retirada da página Web: <http://medubi.pt/hfc/?p=conceito>, acedida em 03/05/2013.

das pessoas, onde os alunos poderiam ter a oportunidade de usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar - adquiridas nos ciclos de estudo anteriores. A primeira aula (Imagem 41), de 45 minutos, iniciou-se com a apresentação (APÊNDICE XV) da UT aos alunos, desta vez em formato Prezzi (que tivemos a oportunidade de descobrir durante este estágio com o colega estagiário Pedro Vicente), ao longo da qual se explicou o que se iria fazer e qual o propósito do marca-páginas. Os alunos puderam visualizar imagens de marca-páginas com diversas abordagens plásticas e também os que tinham sido feitos para a edição anterior (uma versão masculina para meninos e uma versão feminina para meninas). Salientámos variadas vezes o facto do marca-páginas ser para um público de crianças dos 3 aos 7 anos de idade, cujos brinquedos, adoecidos, eram levados por elas próprias ao Hospital do Faz de Conta. Explicámos, também, que eram objectivos desse Hospital não só dar a conhecer a sua funcionalidade e organização interna, como amenizar o medo infantil às batas brancas, desmistificando o ambiente hospitalar; por isso, o marca-páginas deveria transmitir felicidade a quem o recebesse, dizendo-lhe em jeito de brincadeira: “não te esqueças: doente, mas feliz!”.



Imagem 41 Apresentação da UT *Marca-páginas* aos alunos do 9º - EV.

Para finalizar a apresentação, como o melhor trabalho seria seleccionado para impressão, alertámos os alunos para a diversidade de materiais e técnicas que podiam usar, tais como: recorte e colagem de papel ou tecido, guache, canetas de feltro, etc. uma vez que o uso destas técnicas, processos e instrumentos favorecem, estimulam e desenvolvem a imaginação e a criatividade. Podemos já adiantar que todos os alunos (tanto do 9º A bem como do 9º B) se limitaram ao uso dos lápis de cor.

Ao longo da apresentação fomos perguntando aos alunos se conheciam o Hospital do Faz de Conta, se tinham irmãos mais novos, etc. Finda a apresentação, sobrou tempo para que pudessem começar a fazer um esboço (Imagem 42) do que viria a resultar no trabalho final. A maioria dos alunos teve reacções semelhantes, na medida em que se queixavam da falta de ideias para iniciar o marca-páginas. Passámos por todas as carteiras, para conversar

individualmente com cada aluno, lembrando o propósito do trabalho e questionando-os sempre de maneira a que pensassem no que poderia agradar a um público de tão tenra idade. Deste modo, chegaram naturalmente ao mundo da fantasia e dos brinquedos - fora o hospital.



Imagem 42 Alunos a trabalhar nos esboços

No final da aula, o PC deu o parecer sobre a aula transacta, apontando como falha não termos interagido com os alunos, facto com qual discordámos, pois ao longo da apresentação fomos fazendo, tal como já referimos, perguntas aos alunos de modo a integrá-los mais facilmente na proposta de actividade, e também para não ficarem com dúvidas.

II.12.1.2. Aula assistida do 01/02/2013, lições nº46 e 47.

Nesta segunda aula (de dois tempos lectivos de 45 minutos), a planificação foi pensada de maneira a que, numa primeira parte, os alunos continuassem a realização do esboço iniciado na aula anterior, e que, numa segunda, passassem os esboços a limpo.

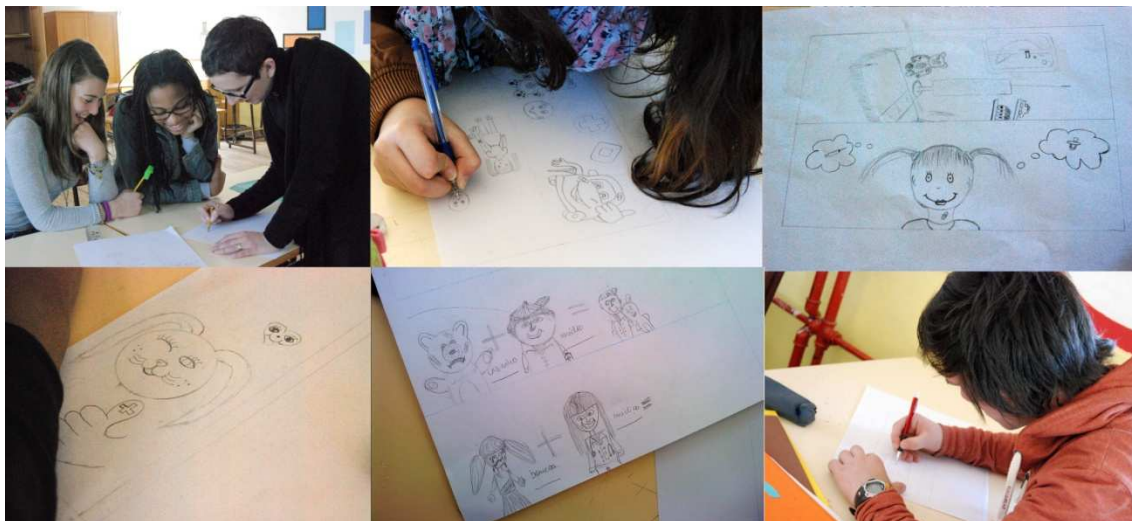


Imagem 43 Alunas a serem acompanhadas pela professora estagiária e esboços dos marca-páginas

Apesar do acompanhamento aos alunos, muitos continuaram, no início desta segunda aula, sem esboço, de maneira que neste ponto começaram a distanciar-se uns dos outros na elaboração do trabalho, pois aos que nada ocorria nada apetecia fazer a não ser conversar com o colega do lado, enquanto que os alunos que foram desenvolvendo as suas ideias permaneceram concentrados no que faziam (Imagem 43).

II.12.1.3. Aulas assistidas do 06/02/2013 e 08/02/2013, lições nº48, 49 e 50.

Estes três tempos foram dedicados à coloração e finalização do que resultou dos esboços passados a limpo; como foi referido anteriormente, todos os alunos optaram pelos lápis de cor (Imagem 44) para esse efeito, reforçando os traços gerais com canetas de filtro (Imagem 45).



Imagem 44 Trabalhos em desenvolvimento

Devido à visita de estudo ao XVII Colóquio Juvenil de Arte, também ele já referido, o PC não acompanhou os dois últimos tempos da UT que leccionámos. Nessa aula pudemos verificar um comportamento anormal na presença do Professor Estagiário, pois os alunos julgavam-se livres de qualquer atitude que os obrigasse ao respeito, de maneira a que nos vimos obrigados a levantar o tom de voz; contudo, nunca os discentes tomaram atitudes que não fossem expectáveis da sua parte.

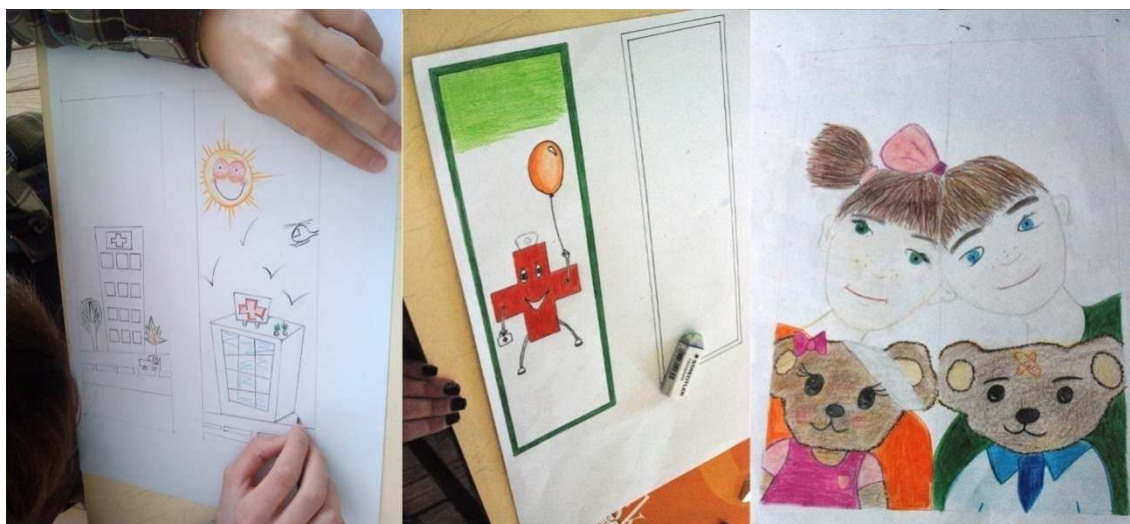


Imagem 45 Trabalhos em desenvolvimento

A UT foi-se desenvolvendo, resultando em soluções interessantes. Embora tenhamos sido alertadas para o facto de que o 9º B seria mais fraco e menos bem comportado que o 9º A, não notámos grande diferença respeitante ao seu comportamento e desempenho. Salientamos

o caso de um aluno cujo traço era firme e de uma grande expressividade, destacando-se dos restantes colegas. Viemos a saber que, por já ter ficado retido em anos anteriores, esse aluno deveria estar a frequentar o 11º.

Apesar de saberem que era a última aula de que dispunham para finalizarem o trabalho, muitos não o acabaram, tendo perdido assim a oportunidade de poderem ver os seus marca-páginas seleccionados.

Uma vez que a planificação tinha sido elaborada para seis tempos lectivos, demos a UT como finalizada. Apesar do trabalho que viria a vencer (Imagens 46 e 48) bem como uma grande percentagem dos trabalhos terem sido finalizados (Imagem 47), o PC achou por bem dar oportunidade aos que não se empenharam e que tão pouco tiveram interesse em concluí-lo.

A avaliação desta UT não foi acordada com o PC, sendo este a realizá-la.



Imagem 46 Trabalho vencedor



Imagem 47 Alguns trabalhos finalizados



Imagem 48 Trabalho vencedor já tratado digitalmente com os logótipos acrescentados. Versão feminina em cima e versão masculina em baixo

II.13. Actividades Extra-Curriculares.

Relacionada com EV, foi montada uma exposição (na qual participámos) dos trabalhos das turmas do 9º A e 9º B, realizados numa UT leccionada pelo PC, que consistiu na elaboração de um conjunto de vários auto-retratos em grande contraste (Imagem 49), à maneira de Andy Warhol.

A exposição foi montada no átrio da ESCM (Imagem 49), lugar de grande visibilidade, visto ser a entrada principal da escola, onde por norma é feita a exibição dos trabalhos dos alunos da Escola. Estas exposições também constam do PAA (ANEXO XI), pois como iniciativa servem para mostrar e divulgar os trabalhos que os alunos produzem junto da comunidade escolar, dinamizando assim o espaço em que se insere.

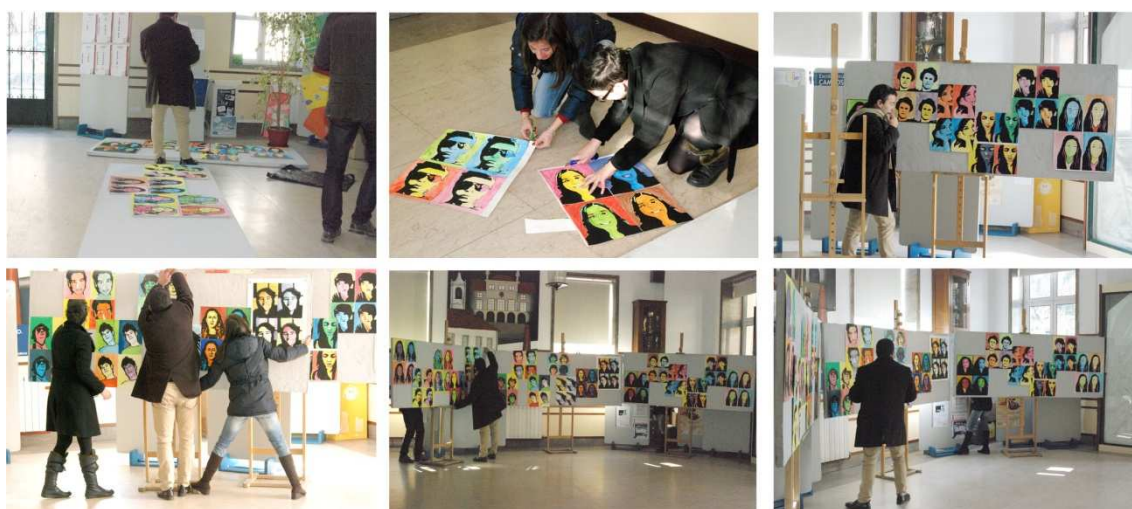


Imagem 49 Montagem da exposição de trabalhos realizados pelos alunos do 9ºA e 9ºB

II.14. Aulas de Desenho-A (11ºD).

II.14.1. Aulas observadas (parte I).

O ano lectivo, para a disciplina de Desenho A, começou no dia 17 de Setembro de 2012. Esta primeira aula, de três tempos lectivos (como todas as aulas que se seguiram), consistiu primeiramente na apresentação do Professor Orientador e Director de turma José Manuel Pereira e dos professores estagiários; falou-se sobre o programa anual da disciplina, tendo sido explicado aos alunos que trabalhos iriam desenvolver ao longo do ano; finalmente, deu-se lugar à apresentação dos alunos.

Na aula do dia 19 de Setembro, os alunos dispuseram de três tempos para realizar o teste diagnóstico (ANEXO XII), cuja elaboração esteve a cargo do professor estagiário Pedro Vicente - tendo cabido à autora deste relatório a elaboração do teste diagnóstico do 10º ano (APÊNDICE XVI), e o de EV do 9º (ANEXO XIII) à professora estagiária Cristina Patrício. Não

acompanhámos e tão pouco avaliámos o teste diagnóstico que realizámos, por se dirigir a uma turma (10º) não incluída na PES.

Durante a execução do teste não se respondeu a questões ou dúvidas, visto servir ao Professor de ferramenta medidora das competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores. A aula decorreu com seriedade por parte dos alunos; houve alguns que não conseguiram acabar o trabalho, precisando de mais tempo do que aquele que fora estipulado.

No dia 24 de Setembro foi lançado o primeiro trabalho, que consistiu no registo à mão livre de um conjunto visual - dentro ou fora da sala de aula -, de modo que, através da ampliação de um pormenor do primeiro esboço, se chegasse a um segundo desenho, repetindo este passo uma terceira vez, perfazendo assim um total de três desenhos numa folha A3 (Imagem 50). Foram vários os alunos a optarem por uma zona externa à da sala. Este trabalho, feito em grafite de várias durezas, permitiu que os alunos se preparassem para a unidade que seria leccionada na aula seguinte.

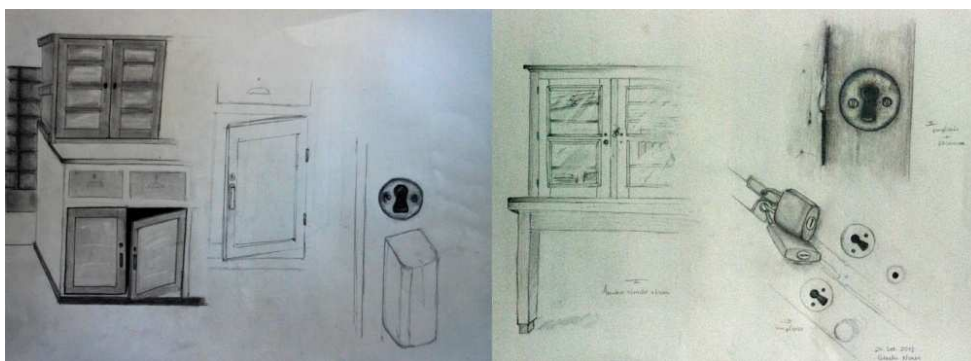


Imagem 50 Desenhos feitos durante a primeira UT

A UT de design gráfico iniciou-se dia 26 de Setembro, tendo-se prolongado por 18 tempos lectivos. O professor lançou esta unidade com a apresentação de um *powerpoint* elucidativo, que continha informação e exemplos do que se pretende nesta unidade, introduzindo assim os alunos à infografia, cujos conteúdos temáticos envolvidos são os procedimentos e o sentido.

A infografia é “o encontro técnico da informática -info- e do grafismo -grafia-” (Costa, 2003, p. 135). Para celebrar este encontro, a infografia compreende duas categorias de actividades: uma, que consiste na análise ou tratamento de imagem a partir de uma imagem já existente; e outra, na síntese da imagem. Seria com base nestas categorias que os alunos deveriam criar a capa de um livro ou de um CD já existentes e do seu agrado, ou inventá-los, se assim o desejassem.

No dia 1 de Outubro, depois de uma pesquisa e prévia escolha do tema a trabalhar, os alunos iniciaram o desenho à mão livre daquilo que viriam posteriormente a tratar digitalmente. Variados foram os temas abordados (Imagem 51), desde gatos a penas de aves num jeito de

espanta espíritos, passando por um esqueleto humano - a panóplia de temas reflecte o sentido criativo da turma; enquanto alguns conseguiram adequar o desenho à identidade do livro ou CD que estavam a desenvolver, outros desenharam temas com os quais se sentiram mais à vontade, definindo abordagens diferentes para um mesmo fim. Finalizado o desenho à mão, os alunos procederam ao *scan* do mesmo para iniciar o tratamento no *Photoshop*.

Sendo o computador uma ferramenta que os alunos manipulam com relativo à vontade, a requisição do professor por parte deles não se fez sentir nesta aula, não deixando de serem atendidos e devidamente esclarecidos quando necessário. Esta dinâmica estendeu-se pela aula seguinte (03/10/2012). No dia 08 de Outubro, os alunos, depois de uma prévia pesquisa sobre fontes, fizeram a sua escolha importando-a e aplicando-a sobre a capa. Concluíram e entregaram o respectivo trabalho dia 15 de Outubro.

No dia 10 de Outubro, os três tempos serviram de sessão de esclarecimento, sobre um concurso de arte urbana contra a violência, feita com elementos da CooLabora⁴⁴, uma cooperativa local de consultoria e intervenção social. Tem por missão contribuir para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e do território, através de estratégias inovadoras de promoção da igualdade de oportunidades, da participação cívica, da educação e formação e da inclusão social.



Imagem 51 Desenhos dos temas abordados na 2ª UT da DA pelos alunos do 11ºD

⁴⁴ <http://www.coolabora.pt/> . Acedido a 15 de Outubro de 2012.

Esta sessão (Imagem 52) começou com uma palestra dada pelas *coolaboradoras* sobre as formas de violência em geral (na escola com o *bullying*, em casa com a violência doméstica, no mundo com o racismo, etc...). Seguidamente foram formados grupos na turma, aos quais se distribuiu um guião com o tema central à volta da violência, que cada um analisou rapidamente. A sessão culminou com uma representação de cada um dos grupos perante os restantes.

Uma vez os alunos embebidos no tema, foi-lhes lançada a proposta de concurso que consistia na realização de um projecto com recurso a altos contrastes num suporte com 22cmx80cm, medidas que corresponderiam à escala reduzida do mural onde o trabalho vencedor seria aplicado.

Sendo a unidade seguinte dada pela autora deste relatório, a observação das aulas até este momento foi fundamental, pois permitiu-lhe conhecer os procedimentos e métodos de trabalho do PC Mestre José Manuel Pereira, a sua abordagem às UT, bem como o funcionamento da dinâmica da turma.



Imagem 52 Alunos a participar na sessão de esclarecimento sobre violência doméstica

II.12.2. Análise e descrição das aulas assistidas de Desenho A.

Acordado inicialmente com o PC, foram atribuídas duas UT a cada PE, cabendo à PE Simone dos Prazeres a leccionação das seguintes: *Estudo da figura humana* e *Modelo de gesso*, acabando por leccionar apenas a primeira das duas mencionadas, por o PC assim o entender.

Enriquecendo as directrizes pedagógicas e curriculares da PE, a planificação da UT foi elaborada seguindo as orientações do PO.

A UT de *Estudo da figura humana* iniciou-se dia 17 de Outubro de 2012, estendendo-se até dia 12 de Novembro de 2012 perfazendo um total de oito aulas de três tempos cada, resultando em 24 tempos lectivos. Teve como conteúdos: a visão (percepção do mundo envolvente); a sintaxe (conceitos estruturais da linguagem plástica); domínios da linguagem plástica (forma); e a figura humana.

Do ponto de vista da PE, autora deste relatório, podemos afirmar que, tal como a videira gosta de ver a sombra do dono, o aluno também gosta de ver a sombra do professor: assim sendo, a PE acompanhou sempre de perto todos os alunos. Claro que há sempre excepções, havendo alunos que achavam tudo saber, pouco gostando da opinião alheia, principalmente se essa opinião não fosse oficial (estendendo-se ao professor da disciplina) - porém, sendo a autora deste relatório adepta da maiêutica socrática, sempre que solicitada guiou o aluno na sua tarefa, de modo que ele próprio encontrasse a melhor maneira de resolver os entraves.

As aulas decorreram bem de maneira geral, houve, todavia, alunos com falta de entusiasmo quando confrontados com o nível técnico de exercício. Evocando a sua própria experiência enquanto aluna de AV, onde não havia lugar para contestações sobre novas experiências artísticas, a PE questiona-se sobre estas desmotivações (que se estenderam a outras UT alheias à PE), como ultrapassá-las (pois mais parece um sintoma geracional do que propriamente uma falha dos esforços docentes), e sobre a sensibilidade estética destes alunos de artes.

II.12.2.1. Aula assistida do dia 17/10/2012, lições nº27, 28 e 29.

A planificação da primeira UT, *Estudo da figura humana*, baseou-se na estrutura de uma planificação fornecida pelo PC, resultando nos itens mencionados em II.8., dos quais salientamos a sintaxe (conceitos estruturais da linguagem plástica) como conteúdo a abordar, e como competências a desenvolver: observar e analisar. O objectivo desta aula seria, segundo a planificação: compreender a noção de forma como estrutura da imagem.

Seguindo ainda a sugestão do PC, a UT foi apresentada (Imagem 53) sob a forma de projecção *powerpoint* (APÊNDICE XVII), com uma breve abordagem ao nu na Arte, onde se incluíam trabalhos de várias áreas artísticas (pintura, escultura e fotografia) de autores conceituados - entre os quais Lucien Freud, Orlan, Rodin, Man Ray -, trabalhos exemplificativos do exercício almejado e o pretendido da UT: um trabalho a pastel de óleo, sobre uma folha de papel *Canson meias-tintas*, tendo como base uma imagem, à escolha do aluno, de um nu. A imagem tinha de ser a cores, podendo apresentar um nu feminino ou masculino.

O material escolhido (o pastel de óleo) deve-se directamente ao exame de DA do 12º, cujo material pode ser requisitado para a elaboração de um exercício.

A escolha das obras e, conseqüentemente, dos autores não foi ao acaso, pois a PE preocupou-se com a hipotética probabilidade dos alunos ficarem presos à ideia do nu ter necessariamente de abranger o corpo na sua totalidade, quando não era o caso, utilizando para o esclarecimento desse ponto duas obras famosas: *A Origem do Mundo* (1866) de Gustave Courbet, e *A Origem da Guerra* (1989) de Orlan, onde os órgãos sexuais são os únicos

protagonistas da obra, dando assim um vislumbre quase indirecto da figura humana, pois não há corpo na totalidade, percebendo-se, todavia, a sua presença.

Já na obra de Lucien Freud, os alunos foram alertados para o facto de a representação ser feita por meio de planos, e assim poderem passar a observar a figura humana mais detalhadamente, não como uma mancha única.



Imagem 53 Apresentação da UT Desenho de nu, aos alunos pela autora deste relatório

Na escultura, optou-se por artistas tão distintos como Rodin e Ron Mueck, cujas obras afloram o sublime que a matéria inerte reflecte, ao mesmo passo que a tridimensionalidade se torna esfíngica e estática, contradizendo o movimento latente inerente à escultura em geral.

A apresentação da UT durou entre 15 a 20 minutos, durante os quais os alunos foram questionados sobre o misticismo e a perenidade do nu na arte, permitindo um diálogo produtivo. Seguidamente, foi explicado o exercício a realizar nesse mesmo dia: desenho de esqueleto.

O desenho de esqueleto tinha como objectivo dar a conhecer, ao aluno, os alicerces da figura humana, de modo que ficassem com a noção de que este futuro objecto de trabalho é sustentado por uma estrutura complexa, sem por isso deixar de ser harmoniosa, já que, como refere Jozan (Jozan, 1847), a importância da apreensão estrutural da figura humana é de extrema importância para o artista:

“A figura humana foi, desde sempre, considerada o principal estudo e a parte mais difícil da pintura de adquirir e aperfeiçoar. Chegar-se-á lá pelo conhecimento da osteologia e miologia, que darão uma ideia mais precisa, mais justa e mais profunda das formas; porque são os ossos que decidem, em parte, as formas exteriores; e quando se conhece bem a sua estrutura, como se encaixam, a maneira como se movem, estamos muito mais seguros de lhes atribuir o seu lugar ou proporção” (Jozan, 1847, pp. 10-11).

É de salientar a presença da anatomia humana desde que há registo da presença do Homem no Mundo; conseqüentemente, pode ver-se no corpo humano a chave para uma contemplação passiva desse mesmo Mundo, e daí a anatomia artística “*ocupar-se das formas, com o intuito de proporcionar aos pintores e escultores, conhecimentos indispensáveis, que sirvam de conselheiros fraternais à imaginação, sem por isso comprometer a sua potência criadora*” (Sánchez, 1869, p. 32).

Foi trazido o esqueleto da sala de biologia, tendo então alguns alunos revelado consternação frente à tarefa do desenho à vista; contudo, apesar desses constrangimentos, deu-se início ao trabalho.

Além do acompanhamento normal, a professora estagiária, durante a elaboração deste exercício, foi requisitada variadas vezes, tendo correspondido sempre com prontidão. O problema, se assim se lhe pode chamar, foi geral: o aluno, nesta fase do ensino - o ensino secundário - é cego, isto é, vê no objecto que desenha aquilo que conhece e não o que lá está realmente, deixando de ver o objecto em si para se focar apenas na ideia que tem dele.

Foi chamada a sua atenção para esse facto, e também para a estrutura da própria composição, pois ainda havia alunos que não sabiam adequar convenientemente o desenho à dimensão do suporte, resultando em trabalhos que saíam dos limites (sem por tal facto se ter transmitido qualquer conotação negativa), bem como outros que faziam um micro-desenho, do qual se poderia deprender o receio da própria cegueira do aluno. Neste último caso, pediu-se que se iniciasse novamente o trabalho, explicando que, além de um bom enquadramento e de se ver o que se está a desenhar, este último acto tem de ser feito do geral para o particular, isto é, estruturar o desenho todo e só depois caprichar nos pormenores. Contudo, alguns alunos optavam pelo método inverso - do particular para o geral: assim que se depararam com erros estruturais, o arrependimento era grande, pois tinham perdido tempo com pormenores em vão, uma vez que o trabalho não estava proporcional.

Desta primeira aula assistida, o PC nada teve a apontar a não ser o facto de na apresentação *Powerpoint* a estagiária Simone ter sido demasiado veloz aquando da projecção das imagens, não tendo permitido que os alunos tivessem apreciado devidamente o conteúdo. Em contrapartida, elogiou o acompanhamento dado. Os outros professores estagiários apreciaram a aula dada pela sua colega.

II.12.2.2. Aula assistida do dia 22/10/2012, lições nº30, 31, 32 e 33.

O plano de aula para este dia consistiu na continuação e complementação do da aula anterior. Depois de, numa primeira fase, o aluno ter compreendido que o corpo humano tem uma estrutura, numa segunda fase, desenhando o retrato de um colega, deveria entender, através da mancha, que a figura humana pode ser composta por uma série de planos ligados

entre si, que são harmonizados no seu conjunto. Para tal, e com a prévia sugestão do PC, os alunos trabalharam com pincel e tinta-da-china (Imagem 54).



Imagem 54 Desenhos a pincel e tinta da china

Aos conteúdos da primeira planificação, acrescentou-se à desta aula a visão como percepção visual e mundo envolvente, e como competências a desenvolver: manipular e sintetizar. Além de compreender a noção de forma como estrutura da imagem, também foram objectivos os itens seguintes: conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; e analisar diferentes modos de representação da forma. A mancha (natureza e carácter) foi a opção como procedimento para tópicos como a forma, densidade, transparência, cor e gradação, que por sua vez possibilitam a preparação ao uso do pastel.

O acompanhamento prestado aos alunos foi semelhante ao da aula anterior, não tendo havido tanta requisição da PE por parte dos alunos.

O exercício consistiu na execução de um retrato feito em grupos de duas pessoas: uma a desenhar e a outra a posar, cada uma dispondo de metade do tempo lectivo para o efeito, com os materiais acima referidos.

Mais uma vez, os alunos estavam apreensivos com a sua potencialidade - ou falta dela - em realizar a tarefa, sendo a técnica desconhecida para eles. Nestes casos a PC incentivou ao experimento para o aluno perder o medo de errar: fazer um trabalho sabendo que se pode voltar a começar um novo caso corra mal liberta o aluno da tensão do *não estar à altura*. Parece-nos ser do conhecimento geral de que a prática é o segredo para se chegar à perfeição - porém, claro está, sem perseverança nada se faz.

II.12.2.3. Aula assistida do dia 24/10/2012, lições nº34, 35 e 36.

Para os três tempos lectivos deste dia planificou-se a elaboração de uma malha no suporte de trabalho, para a imagem, previamente escolhida em casa, ser depois transferida numa escala aumentada (Imagem 55).

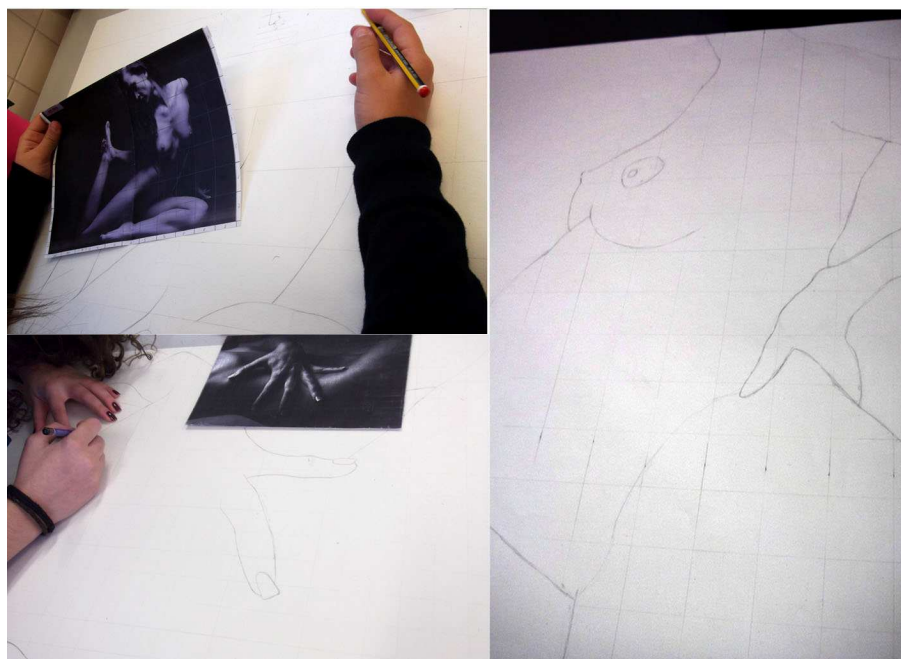


Imagem 55 Alunos a transferir a imagem escolhida

Os conteúdos abordados continuaram a ser os mesmos da planificação da aula anterior, tal como as competências a desenvolver. Já nos objectivos, foi acrescentado o desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação.

Contrariamente ao exigido na primeira aula desta UT, os alunos não trouxeram a imagem que supostamente deveriam trabalhar. Tiveram de fazer a pesquisa em contexto sala de aula, perdendo tempo precioso para a elaboração do trabalho a pastel.

A escolha dos nus ficou aquém das expectativas da PE, que na sua apresentação fez questão de mostrar trabalhos com corpos não padronizados, isto é, que não entram no padrão convencional e publicitário, de beleza física, pois, excepto um ou outro aluno, a maioria das imagens escolhidas foi de encontro à moda actual, tanto no referente à anorexia bem como ao silicone. Embora estes alunos tenham nascido num berço de suposta perfeição corporal, deveriam aprender que a carne pode ganhar expressividade e harmonia onde nunca pensaram que poderiam haver.

Depois de terem escolhido uma fotografia de nu, os alunos passaram à elaboração da malha quadrangular, através da qual é facilitada a reprodução da imagem de origem, limitando

assim a margem de erro. Todos os professores estagiários ajudaram à realização deste processo, pois todos os alunos requisitaram apoio na elaboração da malha.

Esta aula pareceu ter sido pouco rentável, devido à falta de assiduidade laboral dos alunos que, ao não respeitarem um prévio e facultativo pedido, demonstraram pouca alacridade em trabalhar. No entanto, a PE ficou deste modo consciente da necessidade de se ser mais peremptória quanto a futuros pedidos de recolha de material em casa.

II.12.2.4. Aula assistida do dia 29/10/2012, lições nº37, 38 e 39.

No seguimento da planificação da aula anterior e do efectivamente realizado, os alunos dedicaram este dia à ampliação da imagem escolhida.

Sem qualquer desvio a relatar, esta aula correu com normalidade, tendo sido usada metodologia idêntica à aula anterior.

II.12.2.5. Aula assistida do dia 31/10/2012, lições nº40, 41 e 42.

A planificação desta aula focou-se no primeiro contacto com o pastel a óleo que os alunos iriam ter, inserindo-se no conteúdo do sentido com os temas: interpretação e uso - para um correcto domínio da linguagem plástica. As competências a desenvolver, além das já contempladas, foram a interpretação e a comunicação. Como objectivos, esta planificação e as restantes, até à finalização da UT, compreenderam: o desenvolvimento das capacidades de representação, expressão e comunicação; o domínio, conhecimento e utilização de diferentes sentidos e as utilizações que o registo gráfico possa assumir; e entender a relação forma/fundo nos princípios organizativos da imagem.

Não havendo uma maneira específica de abordar esta técnica, a PE optou por não fazer qualquer abordagem teórica sobre o assunto, deixando o aluno explorar o material da maneira que melhor achasse e, conseqüentemente, ir de encontro a uma linguagem própria que daria *corpo ao corpo*.

Como expectável, as lamentações dos alunos por nunca terem trabalhado com tal material não surpreendeu a PE, que lembrou sempre o facto de no exame nacional ser necessário um manejo apropriado desse mesmo material. Mas que material tão assustador é esse afinal? O pastel de óleo é relativamente recente: tudo terá começado no período Taisho (1912-1926), durante o qual o teórico, autor e artista Kanae Yamamoto criou o seu livro “A teoria de Jiyu-Ga” (desenhar sem mestre). Neste, o autor preconizava que as crianças deviam ser mais expressivas com a cor e serem livres de desenhar. Em 1921, os cunhados Rinzo Satake e

Shoukou Sasaki, envolvidos na Educação, procuravam novos meios de expressão para a sua nova companhia: Sakura⁴⁵ (Baggetta, 2010, p. 90).

É com o envolvimento de Yamamoto que os dois cunhados criam o primeiro pastel a óleo que combinava óleo e pigmento, dando-lhe o nome de *Cray-Pas* - combinação das duas palavras: crayon (lápis) e pastel⁴⁶.



Imagem 56 Alunos a iniciar o tratamento a pastel de óleo

Voltando à aula e ultrapassada a jeremiada inicial, os alunos começaram instintivamente a fazer testes de cor numa folha à parte, procurando os melhores tons para a elaboração do seu trabalho. Desajeitada e reticente, a realização do primeiro traço suscitou em muitos alunos a necessidade de manter a PE por perto: como se de um arcaico pedido de namoro oficial se tratasse, os alunos iam perguntando se podiam começar a sua relação colorida com o papel. Claro é que estas situações não se estenderam à turma toda, pois houve casos em que a abordagem ao trabalho foi feita de maneira fluida e progressiva (Imagem 56), sem necessidade de grandes intervenções alheias.

II.12.2.6. Aulas assistidas dos dias 05/11/2012, 07/11/2012, lições nº43 à nº48.

Nestas aulas os alunos dedicaram-se corpo e alma à construção cromática do trabalho. Embora já sem qualquer necessidade de acompanhamento, a PE nunca deixou os alunos por conta própria, dando as orientações necessárias.

⁴⁵ <http://www.sakuraofamerica.com/about-us> acedido em 29/12/2012.

⁴⁶ <http://www.sakuraofamerica.com/about-us> acedido em 29/12/2012.



Imagem 57 Trabalhos em desenvolvimento a pastel de óleo

Nestes dias, houve casos de abandono do trabalho para voltar a iniciá-lo, e também grandes lacunas na aplicação e tratamento das cores. No primeiro caso, uma das alunas nunca ficou satisfeita com os resultados obtidos nos sucessivos trabalhos que ia realizando (recomeçou o trabalho quatro vezes), enquanto no outro caso o trabalho melhorou ligeiramente.

Depois de terminarem a figura humana (Imagem 57), os alunos debruçaram-se sobre o tratamento do fundo (Imagem 58). Alguns limitaram-se a reproduzir um fundo idêntico ao da imagem de origem, facilitando-lhes a tarefa de encontrar uma boa combinação de cores. Nestes casos, a PE chamou a atenção para o círculo cromático presente na sala de aula e para as suas cores complementares, de modo que pudessem observar que tons se casariam melhor com aqueles já presentes no trabalho. Outros encontraram soluções fáceis que resultaram num conjunto harmonioso, isto é, sem a figura se perder no fundo, nem este prevalecer sobre aquela.



Imagem 58 Tratamento do fundo

As aulas correram sempre com bom ambiente e ao som de músicas que o PC ia fazendo ouvir, alegrando o gesto de quem estava a trabalhar.

II.12.2.7. Aula assistida do dia 12/11/2012, lições nº49, 50 e 51.

Esta última aula foi consagrada à finalização e entrega do trabalho (Imagem 59 e 60). Fez-se sentir o pânico dos alunos atrasados, pois o PC avisou que quem não entregasse a tempo teria um valor descontado na nota final (um valor a menos por cada dia que passasse); e como um trabalho inacabado não teria uma boa classificação, com um valor a menos pior seria.

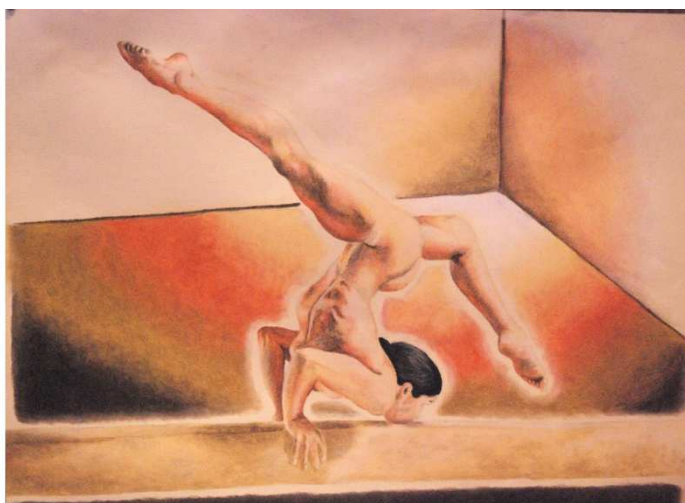


Imagem 59 Alguns trabalhos finalizados e com melhor pontuação, entregues no devido prazo

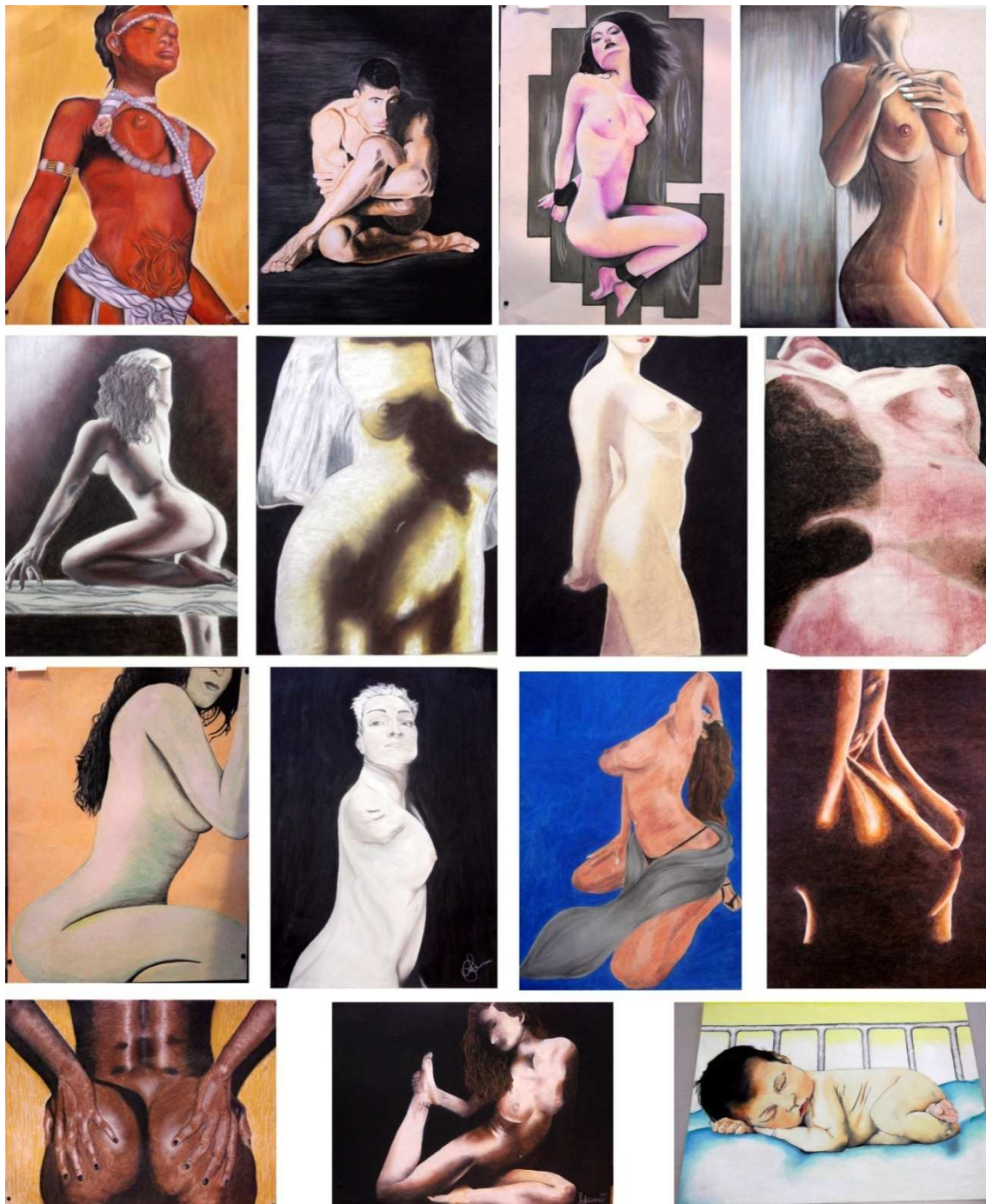


Imagem 60 Alguns trabalhos finalizados

II.12.3. Resultados obtidos.

Como visto anteriormente, a avaliação consiste numa análise *cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas* (Ribeiro & Ribeiro, s/d, p. 137), mas para tal temos de seguir critérios específicos, que, neste caso, foram fornecidos pelo PO. A avaliação não englobou os dois primeiros exercícios da UT, que, relembramos, consistiam no desenho à vista de um esqueleto e no retrato de um colega feito com recurso à mancha, por a PE

considerá-los uma introdução ao trabalho seguinte e, conseqüentemente, isentos de avaliação.

A classificação do tratamento plástico a pastel de óleo de uma imagem deve considerar aspectos observáveis do objecto gráfico produzido, que são:

- A qualidade gráfica do registo (onde teremos de ter em conta o uso adequado dos materiais e instrumentos de registo seleccionados): 80 pontos;
- A estruturação e organização e organização formal, cromática e espacial da imagem (a avaliar o uso adequado dos contrastes cromáticos mais indicados para sugerir a profundidade e o volume): 80 pontos;
- O modo de ocupação do suporte gráfico (composição e posicionamento do modelo seleccionado e transferência do modelo da composição para uma nova escala): 15 pontos e 25 pontos.

A soma dos critérios de avaliação perfaz um total de 200 pontos que serão dados numa escala de 0 a 20 aquando entrega dos trabalhos.

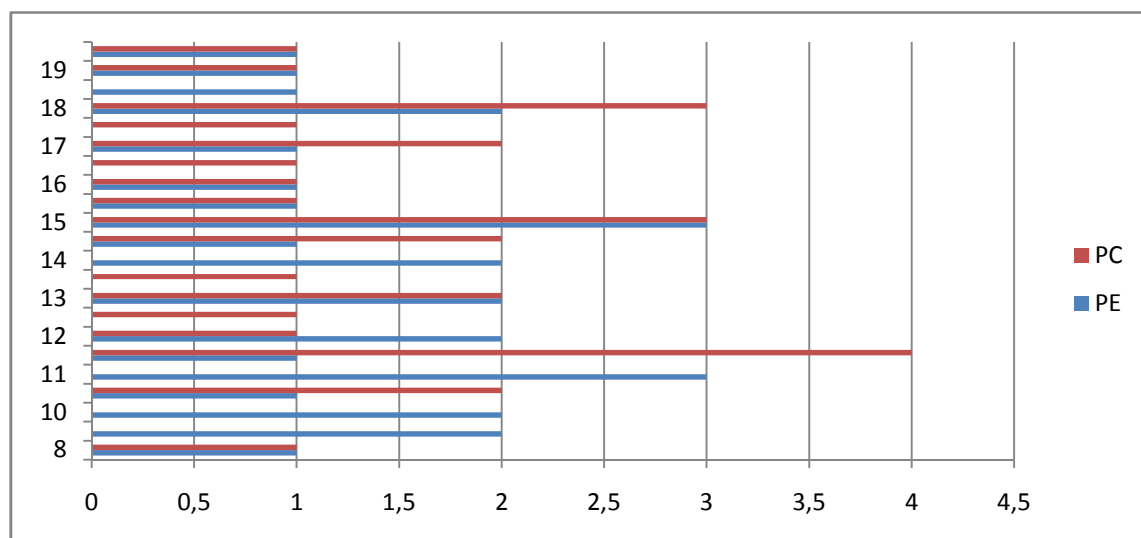


Gráfico 4 Notas dadas pela PE e notas atribuídas pelo PC, ainda sem arredondamento

Ficou combinado com o PC fazer-se uma avaliação, após a qual ele próprio revê-la-ia, sendo as suas notas que prevaleceriam no final. Como se pode observar no gráfico 6, as notas estão compreendidas entre os 8 valores e os 19,7; as que estão a azul foram as dadas pela autora deste relatório e as notas a vermelho dadas pelo PC. De um modo geral, o PC deu notas mais altas (mais evidente no gráfico 7, com as notas já arredondadas) do que a PE.

O caso mais notório foi o de um aluno que a PE avaliou em 10 valores e o PC em 15. Tratava-se de um trabalho que tinha uma qualidade gráfica quase nula, com uma organização formal e cromática vergonhosas para o nível de escolaridade em que se encontrava, um fundo feito à pressa, sem falar do tratamento plástico (por exemplo, pode-se apreciar nas nalgas que o traçado do pastel é trabalhado de forma diferente numa e noutra, relembrando os desenhos

de colorir das crianças que manejam os lápis em todas as direcções). Para a PE seria, portanto, impensável atribuir uma classificação superior a dez valores. Assim sendo, questionamo-nos sobre a assertividade da própria avaliação: como é possível um trabalho fraco para uns ser bom e para outros não? O mesmo já não aconteceu nos trabalhos com melhor classificação (Imagem 59) em que houve consenso nas notas dadas.

Fazemos questão de colocar a imagem do referido trabalho, de maneira que o leitor do presente relatório possa reflectir sobre esta questão (Imagem 61).

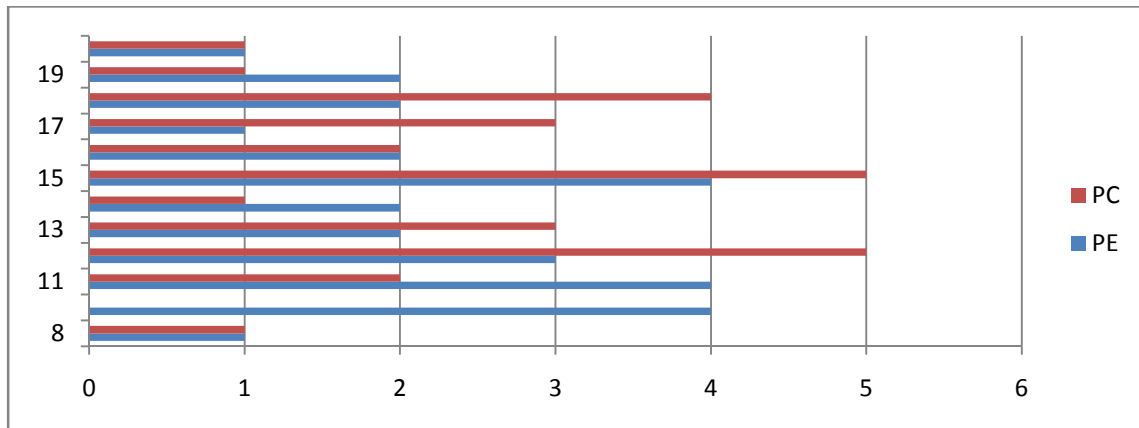


Gráfico 5 Notas dadas pela PE e notas atribuídas pelo PC, com arredondamento

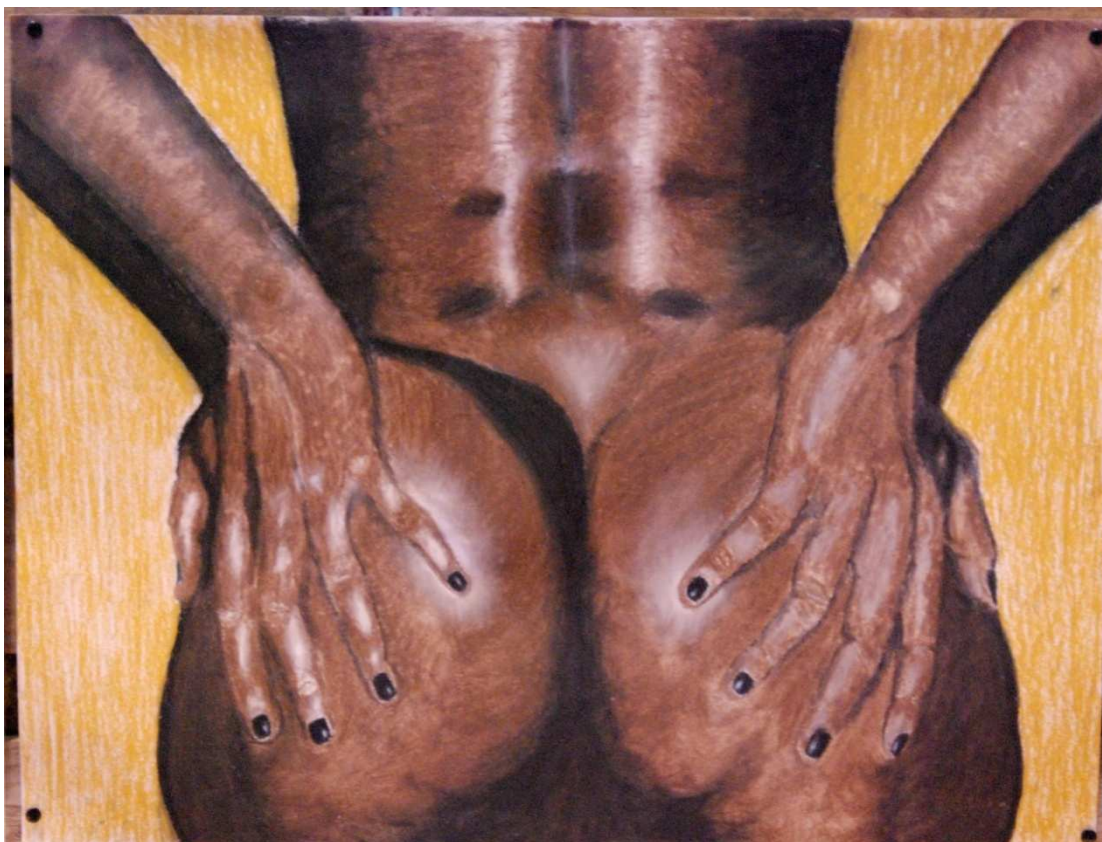


Imagem 61 Trabalho do aluno António A.

II.12.4. Exposição no Serra Shopping.

Na semana de 15 a 21 de Janeiro, os alunos do 11ºD tiveram a oportunidade de participar na exposição “Do Ponto ao Desenho” (ANEXO XIV) - no Serra Shopping - com os trabalhos que realizaram na UT *Estudo da figura humana*. Além dos alunos do 11ºD (Imagem 62), esta exposição também contou com trabalhos dos alunos do 10º e 12º de AV.

Esta exposição, mais do que dar a conhecer, aos transeuntes, o que os alunos de AV da ESCM vão desenvolvendo, e permitir a projecção daquilo que se faz a nível artístico por terra Covilhanense, também incentiva os alunos na medida em que sentem assim algum reconhecimento pelo seu trabalho. Qualquer artista que não seja presunçoso vê na exposição do seu trabalho a gloriosa ascensão de si próprio.

A exposição foi montada - e desmontada - com a ajuda dos alunos depois da hora de fecho do estabelecimento, para não perturbar, nem ser perturbado, pelas pessoas que ali se pudessem encontrar.



Imagem 62 Exposição dos trabalhos dos alunos do 11ºD, no Serra Shopping

II.12.5. Aulas observadas (parte II).

Depois de leccionadas as aulas assistidas, a PE pôde continuar a presenciar mais duas UT, cada uma ministrada por cada um dos restantes estagiários, sendo as UT *Desenho de interpretação da forma de objectos mecânicos*, e *O desenho e o accidental*.

II.12.5.1. Aulas observadas da lição nº52 à nº75.

Esta UT, onde os conteúdos abordados foram os procedimentos e a sintaxe, revelou-se-nos muito pertinente como exercício de desenho para a disciplina. O enunciado consistiu na elaboração de uma vista explodida de um objecto. Este tipo de desenho permite representar, em perspectiva, as peças de um objecto, umas em relação às outras e facultar, tanto a quem elabora bem como a quem o observa, uma melhor compreensão do funcionamento e da montagem do objecto. Para tal, o aluno comprometeu-se a trazer para a aula um objecto, de preferência com um mecanismo que pudesse ser desmontado, e também um paquímetro,

para uma medição rigorosa. Como era de esperar, nem todos os alunos vieram apetrechados com os utensílios requisitados, atrasando o trabalho.

O colega estagiário Pedro Vicente, no primeiro dos três tempos do dia 21 de Novembro de 2012, começou por mostrar uma apresentação em formato *Prezzi* sobre o tema a tratar. A apresentação estava muito bem elaborada, clara e ilustrativa: os alunos teriam de representar uma vista explodida do objecto escolhido com a ajuda do paquímetro. Após a apresentação, os alunos começaram por familiarizar-se com o seu objecto desmontando-o, e passaram o resto do tempo a analisar a melhor forma de elaborar o trabalho.

Como já acontecera na UT dada pela PE Simone, os alunos requisitaram muito o PE Pedro nesta primeira aula, uns porque não sabiam usar o paquímetro, outros por não saberem como abordar o exercício. Tratando-se de desenho técnico e, conseqüentemente, desenho rigoroso, os alunos queixaram-se e lamentaram-se dizendo que não gostavam daquele exercício. Mais uma vez, para alunos de AV, aquele comportamento é-nos inconcebível, quando a essência do exercício é ver, e por ver referimos a etimologia latina da palavra (Houaiss, 2003) (*video, es, ere, vidi, visum*), que quer dizer: olhar, perceber, compreender, examinar, considerar: o aluno persiste em ficar cego para não ver o mundo. Felizmente, este tropismo visual vai estagnando à medida que o trabalho avança; ultrapassando as dificuldades que a falta de compreensão inicial proporcionou, o aluno recupera um pouco da sua visão.

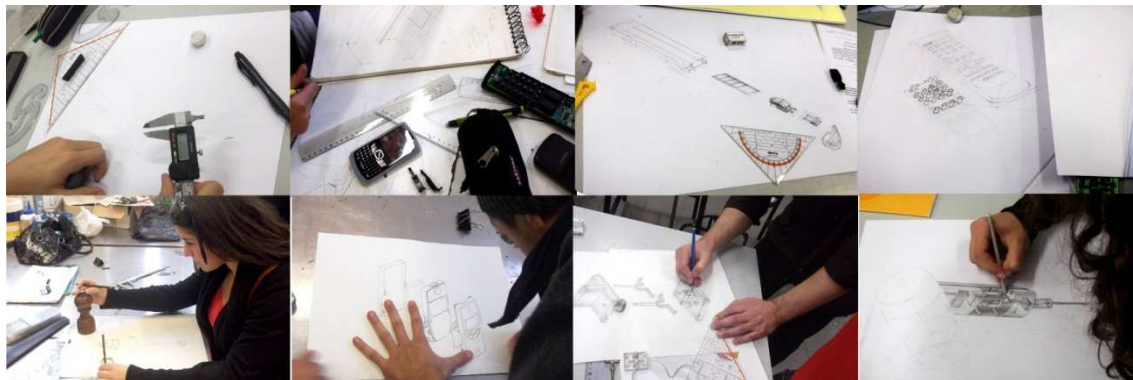


Imagem 63 Alunos a trabalhar na UT dada pelo professor estagiário Pedro Vicente

Os restantes tempos da UT foram dedicados à realização do trabalho (Imagem 63). Muitos foram os alunos que, em vez do paquímetro, usaram um simples esquadro para tirar as medidas das peças. Entre os objectos escolhidos pelos alunos, pôde-se encontrar, entre outros: uma mola da roupa, uma afia, um moinho de pimenta, uma varinha mágica, um comando de televisão e telemóveis. Fez-se sentir uma certa dificuldade inicial na ocupação do suporte, pois muitos alunos começaram por fazer o desenho sem ter em conta a restrição do formato da folha relativamente à explosão total do objecto, resultando na impossibilidade de acabar o trabalho. Nestes casos, os alunos voltaram à estaca zero, socorrendo-se da mesa de luz para reproduzir o que já tinha sido feito e, ao mesmo tempo, enquadrá-lo de maneira correcta na folha de trabalho.

Dos trabalhos finalizados (Imagem 64), poucos foram aqueles que tinham alguma qualidade: os alunos deste nível de ensino ainda estão muito presos ao uso do esfuminho, que dá um aspecto grosseiro e infantil ao desenho. Muitos não conseguiram manter as linhas de construção, por mais que se lhes dissesse que se tornavam parte do trabalho, isto numa obsessão de limpeza que, para eles, é sinónimo de boa nota.

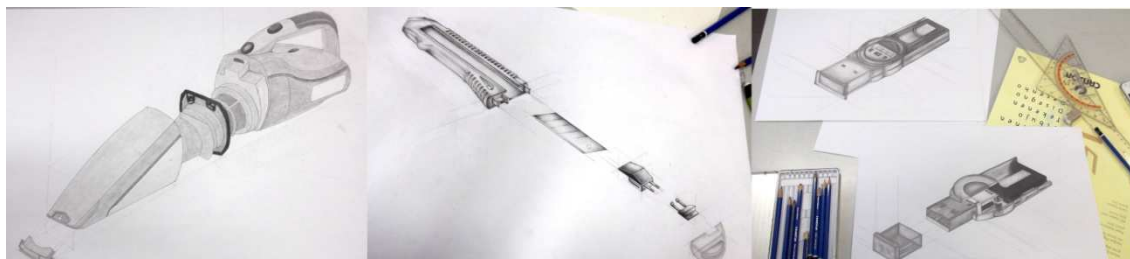


Imagem 64 Alguns trabalhos finalizados de objectos em vista explodida

Quanto à avaliação, esta regeu-se pelos critérios fornecidos pelo PC, que foram: criatividade (20%); técnica utilizada (40%); proporção/enquadramento (20%); e relação entre formas (20%).

De um modo geral, esta UT correu bem e calmamente. Os alunos não tiveram qualquer tipo de comportamento desviante que suscitasse medidas drásticas por parte tanto do PO José Manuel como do PE Pedro. As suas dúvidas foram sempre atendidas da melhor maneira.

II.12.5.2. Aulas observadas, lições nº82 à nº111.

A última UT (Imagem 65) a que assistimos, antes de sermos oficialmente dispensados do estágio pelo PC, foi leccionada pela PE Cristina Patrício, e teve como tema *o desenho e o accidental*, cujo conteúdos a desenvolver diziam respeito aos procedimentos e à sintaxe.



Imagem 65 Alunos a trabalhar na UT *Cadâvre Exquis*

Foi proposto aos alunos, depois de uma breve apresentação do tema, a elaboração de um *cadâvre exquis*. Este jogo, criado em 1925 (Egger, 2003, p. 73) por um grupo de surrealistas, dos quais faziam parte André Breton, Jacques Prévert, Tanguy e Duhamel, era uma maneira, como tantas outras próprias da corrente, que estes escritores encontraram para explorar as potencialidades da linguagem contrariando a monotonia do hábito. Consistia em escrever uma frase, respeitando a ordem de construção frásica (sujeito, verbo, complemento), num pedaço de papel dobrado que era passado de seguida a outro jogador, sem que este visse a frase

toda, mas apenas a última palavra, acrescentando uma nova por sua vez, passando ao seguinte, e assim sucessivamente, até preencherem a folha ou simplesmente enfadarem-se:

Jogo de papel dobrado que consiste em que uma frase ou um desenho seja composto por várias pessoas, sem que nenhuma delas possa ter em conta a colaboração ou colaborações precedentes. O exemplo, que se tornou um clássico e que deu nome ao jogo, coube à primeira frase obtida da seguinte maneira: Le cadavre - exquis - boira - le vin - nouveau (Breton & Éluard, 1938, p. 6).

Este processo resultava num texto surreal. Rapidamente os artistas adaptaram a técnica à arte que, tal como a versão literária, consistia (e ainda consiste) em dobrar uma folha em várias partes, de tal forma que o que é desenhado por uns não seja visto por quem desenha a seguir, tendo unicamente a continuação de alguns traços do desenho anterior como referência. Foi esta versão que foi aplicada na aula.

Pela primeira vez, os alunos ficaram entusiasmados com o exercício. Este dividiu-se em duas fases: uma primeira, em que tinham de elaborar quatro *Cadavres Exquis*, tamanho A2; e uma segunda, onde escolhiam dos quatro, dois para trabalhar a grafite e um outro para trabalhar a aguarela.

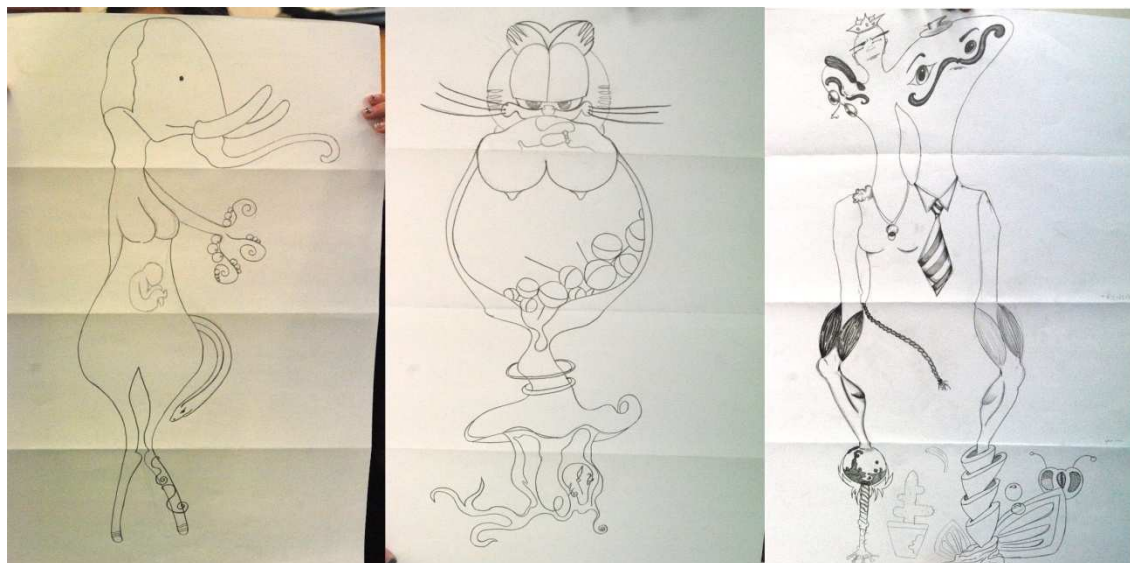


Imagem 66 Alguns *Cadâvres Exquis* da fase inicial

A primeira fase (Imagem 66) pareceu-nos ter demorado demasiado para o pretendido; houve alunos que apenas trabalharam em alguns desenhos, ao passo que outros participaram numa quantidade exagerada. Parece-nos que esta fase deveria ser a mais organizada, cada um sentado no seu lugar, participando em todos os *Cadâvres Exquis*, mas tal não foi o que aconteceu: os alunos andavam de um lado para o outro, conspurcando até a ordem de execução do trabalho não resistindo à tentação de espreitar o que já tinha sido desenhado. Contudo, sendo um exercício que a autora deste relatório tem executado com os seus alunos

da Licenciatura em Educação Básica, podemos afirmar que se leva um certo tempo a afinar a implementação desta actividade, daí ser compreensível ter havido certo desordenamento na sala de aula.

Não registámos grande atrevimento na elaboração dos trabalhos; para muitos alunos tratava-se realmente de uma brincadeira e, de certa maneira, não associavam o que estavam a fazer ao Desenho como disciplina, parecendo-nos relevante que os alunos entendam sempre a razão de tal ou tal exercício.

Numa segunda fase, os alunos debruçaram-se sobre a escolha de dois dos quatro desenhos, para seguidamente serem trabalhados a grafite (Imagem 67), e a escolha de um terceiro trabalho para este ser trabalhado a aguarela (Imagem 68). Nesta fase, reparámos que os alunos ficaram mais concentrados naquilo que criavam, pois tinham a liberdade de poder acrescentar ao que já estava desenhado, resultando em obras interessantes. As aguarelas também se revelaram visualmente interessantes, de cores vivas e harmoniosamente distribuídas; o espectador facilmente prende o seu olhar nelas.

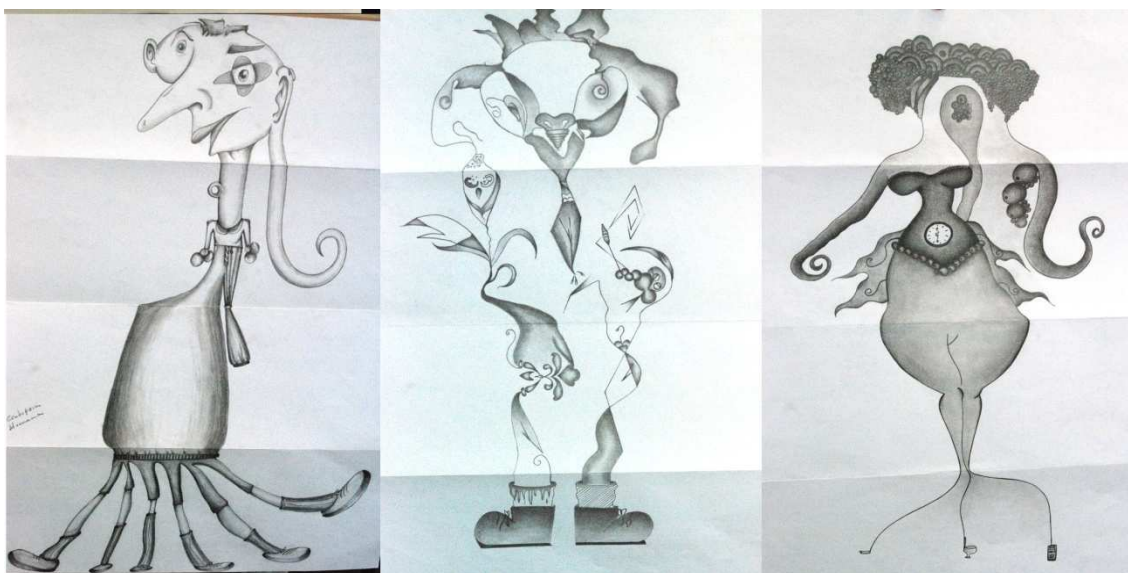


Imagem 67 *Cadâvres Exquis* trabalhados a grafite

Como critérios de avaliação, a PE Maria Cristina baseou-se nos seguintes: domínio dos meios actuates (40%); coerência formal e conceptual (40%); e ocupação do suporte gráfico (20%). Isto para cada um dos três trabalhos que cada aluno realizou.

Apesar de acharmos que esta UT tenha sido demasiado extensa para o que era pretendido, os resultados obtidos parabenizam os esforços da PE Cristina Patrício.



Imagem 68 *Cadâvres Exquis* trabalhados a aguarela

II.13. Actividades escolares extra-curriculares.

A turma do 11ºD esteve envolvida em diversas actividades extra-curriculares, tendo sido uma delas a viagem ao Norte, mais precisamente a Santiago de Compostela e Porto, que englobou as disciplinas das Artes e Espanhol, contando com o apoio da História da Cultura e das Artes. Segundo o PAA (ANEXO XI), o objectivo desta viagem é conhecer a riqueza cultural e patrimonial da Galiza e do Porto, e também contactar com os falantes de língua espanhola e galega, bem como a sua cultura. Esta viagem foi dinamizada e organizada pelos professores: João Boléo, José Manuel Pereira, Sulamita Lopes e Rui Dias, todos professores do grupo 600.



Imagem 69 Alunos a visitar a Cidade da Cultura em Santiago de Compostela

Nesta viagem, os alunos tiveram a oportunidade de visitar a *Cidade da Cultura da Galiza* (Imagens 69 e 70) de Peter Eisenman. Trata-se dum complexo arquitectónico destinado aos estudos, pesquisa e interacção social, capaz de atingir uma repercussão mundial no campo da cultura - temos como exemplo o sucedido em Bilbao com a construção do Museu Guggenheim do arquitecto Frank O. Gehry. Apesar da envergadura do complexo arquitectónico, do seu propósito artístico e dinamizador da região, esta *cidade* pode não ter nascido no local certo, pois Santiago de Compostela (capital da Galiza) não precisava de nenhum chamariz para impulsionar o turismo na região, levantando assim a crítica de muita gente indignada com os interesses políticos que poderá ter havido por trás deste projecto.

Não foi dispensada a visita à famosa Catedral de estilo românico de Santiago de Compostela, cuja beleza, independentemente da religião, eleva sempre o espírito do contemplador.



Imagem 70 Alunos a visitar a biblioteca da Cidade da Cultura em Santiago de Compostela

No dia seguinte, de passagem pela cidade do Porto, as turmas visitaram ainda o Museu de Soares dos Reis e também o Palácio da Bolsa.

Outra actividade extra-curricular consistiu na presença das turmas de artes da ESCM, e também de escolas de todo o país, no XVII Colóquio Juvenil de Arte, que se realizou este ano na Escola Secundária Eça de Queiroz de Lisboa, e que teve como tema “A arte e o lápis”.

O Colóquio decorreu ao longo de três dias (6, 7 e 8 de Fevereiro). O programa (ANEXO XV), delineado pela escola anfitriã, consistiu na recepção aos alunos no primeiro dia da parte da manhã, seguindo-se da parte da tarde uma visita ao Centro Cultural de Belém e ao museu Berardo, passando por espaços urbanos. Durante o serão foram apresentados trabalhos de alunos das escolas participantes; estas apresentações continuaram a ser feitas no dia seguinte da parte da manhã.

A ESCM esteve representada por dois vídeos (ANEXO XIX e ANEXO XX) realizados pelos alunos do 12ºD e também por uma performance dos alunos do curso profissional (12º H). Neste mesmo dia, à tarde, os alunos puderam visitar a Faculdade de Belas Artes de Lisboa, o que poderá ter sido fulcral na decisão que muitos alunos terão de tomar no fim do ano lectivo.

O terceiro e último dia, ainda na Escola Secundária Eça de Queiroz de Lisboa, foi consagrado a palestras sobre o tema em questão: o desenho. Fazendo uma retrospectiva do seu trabalho, discursaram várias personalidades, tais como o Pr. João Batel, o antropólogo João Manuel Ramos e ainda o arquitecto Jorge Leal.

Estas palestras permitiram que os alunos tivessem uma abordagem reflexiva sobre o que é a arte e o desenho, regressando às suas escolas com, esperamos nós, um sentido estético mais apurado.

Actividades extra-curriculares não se limitam a viagens (como se relatou anteriormente, a turma também participou numa exposição no Serra Shopping) e não se limitam também apenas às turmas de artes.

Conforme o PAA (ANEXO XI), a actividade do jantar temático, em que o jantar é subordinado ao tema do Modernismo, consta de uma construção do vestiário e dos ornamentos dos participantes, para além da instalação de um painel composto por Zero Figuras. Dinamizado pelo grupo de português e com o apoio das Artes (consultar o cartaz em ANEXO XVI), foi proposto à comunidade escolar (alunos, docentes e funcionários) que participassem nesse projecto chamado Zero Figura que, conforme o panfleto informativo distribuído (ANEXO XVII), representa:

“A expressão artística, numa pequena tela de 0,18 cm x 0,14 cm, iniciada nas primeiras décadas do século XX, na Europa, nomeadamente em Espanha e França. Consiste, essencialmente, em artistas de todas as áreas (pintura, escultura, literatura, música, etc.) comunicarem neste pequeno rectângulo, através de uma mensagem, em forma de representação pictórica ou texto, revelando um sentimento, uma emoção, uma interpretação, dedicada a um homenageado.”

A homenagem foi feita a Fernando Pessoa; para tal os alunos dispuseram de um poema do mesmo intitulado *Não sei quantas almas tenho* para que cada participante colocasse a sua percepção do homem e da obra na sua tela.

Depois de cada participante fazer o seu, as pequenas telas são expostas umas ao lado das outras, formando um todo apologético do Modernismo.

Estas foram as actividades que pudemos acompanhar ao longo da PES, pois devido a factores pessoais não nos foi possível permanecer mais tempo na ESCM além do necessário à realização do estágio.

II.14. Propostas de actividades extra-curriculares.

Como é habitual os estagiários envolverem-se na elaboração e realização de projectos durante o estágio, o nosso caso não foi excepção, embora com resultados pouco felizes.



Imagem 71 Fachada de uma das entradas principais da ESCM



O PC apontou uma fachada (Imagem 71) em cimento da escola onde se poderia realizar *qualquer coisa*. Essa mesma fachada levou a autora deste relatório a sugerir a técnica do mosaico (uma vez que foi uma das suas tecnologias de formação de base), que resultaria num painel de grande impacto visual, dando a uma das entradas principais da ESCM mais projecção para o exterior e sensibilizando o lado contemplativo de quem por ali passasse.

Querendo um painel elaborado num período de tempo restrito, um projecto que envolva o mosaico tem de ter contornos simples e fugir à complexidade de pormenores por uma questão técnica. Deste modo propusemos que cada aluno elaborasse um quadrado com um tema livre - pois a qualquer esboço que se faça, a técnica do mosaico permite uma expressividade sem igual - e que no final todos fossem aplicados de maneira a que o painel resultasse num *patchwork* de vinte e oito painéis de tamanho consideravelmente mais diminuto (Imagem 72), que de uma forma indirecta diria respeito à costela fabril da cidade. Mas o restante núcleo de estágio quis explorar mais a questão da indústria têxtil, resultando numa apresentação onde cada um dos estagiários expôs o item que mais respeito lhe dizia (Imagem 73).

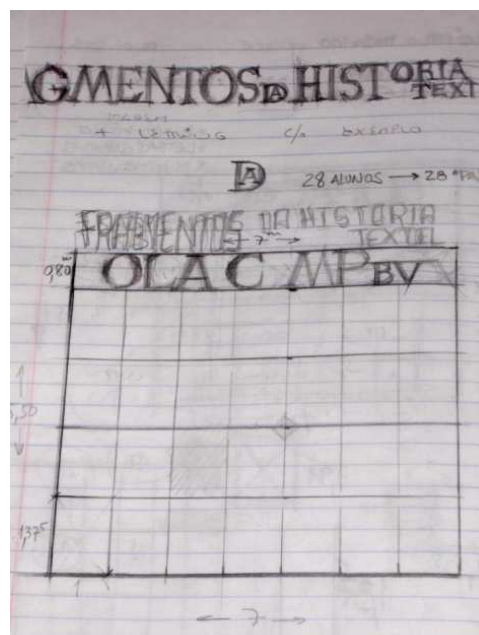


Imagem 72 Esboço do painel



Imagem 73 Apresentação do projecto pelos professores estagiários

Entrou-se em contacto com empresas nacionais, fabricantes de azulejos, para um fornecimento pro-bono de material à ESCM, o qual foi concedido.

Este projecto ainda foi tema para a aula assistida, leccionada aos 9ºanos (A e B) pela colega estagiária Cristina Patrício, que o inseriu no conteúdo *códigos de comunicação visual*, tendo os alunos elaborado um *letring*, que viria a ser a faixa superior do painel de mosaico.

O painel nunca passou do papel, talvez por ser um projecto demasiado arrojado para o tempo disponível dos professores estagiários.

A outra iniciativa que a autora deste relatório teve foi a de lançar a proposta de um workshop de desenho de figura humana com modelo nu presencial. Este workshop viria fortalecer todo o trabalho desenvolvido aquando da UT de desenho de nu a pastel. Embora o pedido não tenha sido formal, o PC requereu autorização junto da direcção que recusou tal actividade sob o pretexto dos alunos serem menores.

Conclusão.

Neste estágio tivemos a oportunidade de leccionar nos dois ciclos de estudo para os quais o MEAV profissionaliza (ao passo que alguns colegas apenas estagiaram num único ciclo) alargando a experiência de docência da PE que contactou com alunos do 9ºano e 11ºano.

O aprendizado feito na PES reflectiu-se, de um modo genérico, nos seguintes pontos: contacto com os alunos; elaboração dos planos de aula; apresentação das UT e acompanhamento das mesmas. Mas também se reflectiu de um modo mais específico, que tal como é referido no Regulamento de Estágios Curriculares na Universidade da Beira Interior (ANEXO XVIII), vão de encontro às competências que adquirimos ao longo deste estágio, que foram:

- Aplicar o seu conhecimento na prática da Profissão;
- Comunicar de forma oral e escrita na língua do país onde decorre o estágio;
- Aprender;
- Gerir informação;
- Adaptar-se a novas situações;
- Gerar novas ideias;
- Resolver Problemas;
- Tomar decisões de acordo com a autonomia que a empresa ou organização lhe atribuir;
- Trabalhar em grupo;
- Comunicar com não especialistas;
- Apreciar a Diversidade;
- Trabalhar de forma autónoma de acordo com a autonomia que a empresa ou organização lhe atribuir;
- Defender e Praticar princípios éticos e deontológicos;
- Preocupar-se com a qualidade.

Ao longo do estágio, além de ir sempre ao encontro das competências supracitadas, a PE autora deste relatório, manteve sempre uma postura profissional, esforçada, interessada e empenhada nas aulas (tanto as de observação, bem com as assistidas), para um melhor desempenho do cargo em questão.

Mais do que uma análise aos documentos reguladores do processo de Ensino-Aprendizagem, o estágio foi palco de reflexão sobre a própria educação artística e a atitude do aluno que face às propostas de trabalho ao longo da PES, exige do docente uma motivação e acompanhamento quase exaustivos, o que remete para o papel do docente e qual a sua função. Com isto e na nossa opinião, tem-se vindo a menosprezar o professor em detrimento do aluno, este último tem vindo a adoptar como que o comportamento excêntrico de um

qualquer monarca da antiguidade, onde o que lhe é pedido fazer, exige que já venha feito, tudo em prol do sucesso escolar.

Sendo esta exposição de dados o suposto culminar de dois anos, podemos dizer sem margem para hipocrisias que não foi durante a PES que mais aprendemos, mas sim durante a componente teórica do MEAV. Nesta, professores como Maria Luísa Branco, Graça Esgalhado, Sandra Guimarães, ou ainda o Professor Francisco Paiva, abriram portas para uma reflexão pertinente do que foi, do que é e, do que possa ser a educação. Sem esquecer a Professora Fátima Caiado, que no nosso caso não foi uma porta mas sim um portão que abriu em direcção à liberdade do pensamento empírico, pelo que, mais uma vez lhe estamos profundamente gratos.

Como se pode concluir algo no seu início? Como pode um estagiário aprender a arte da docência em meio ano, leccionando apenas uma unidade de trabalho aqui e outra acolá? Como pode o estagiário desenvolver um trabalho de forma contínua junto da comunidade escolar, sendo trabalhador-estudante e residente noutra cidade? Para ultrapassar estas questões, cabe à UBI estender os seus protocolos a outras cidades, permitindo assim estagiar numa escola da nossa área de residência.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Baggetta, M. (2010). *The Art of Pastel: Discover Techniques for Creating Beautiful Works of Art in Pastel*. Walter Foster Publishing.
- Baldy, R. (2011). *Fais-moi un beau dessin*. Paris: In Press Éditions.
- Breton, A., & Éluard, P. (1938). *Dictionnaire abrégé du surréalisme*. Galerie Beaux-Arts.
- Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. La Paz-Bolívia: Grupo Editorial Design.
- de Champeaux, G. (s/d). *Le monde des symboles*. Zodiaque.
- Dewey, J. (1934, 2010). *L'art comme expérience*. folio essais.
- Duboux, C. (2009). *Le dessin comme langage*. Lousane: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Duchamp, M. (1957, 1987). *Le processus créatif*. L'Échoppe.
- Egger, A. (2003). *Les Surréalistes*. Le Cavalier Bleu.
- Emmerling, L. (2003). *Jean-Michel Basquiat: 1960-1988*. Taschen.
- Erikson, E. H. (1992). *Adolescence Et Crise*. Flammarion.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, B. W., dos Santos, B. S., Rodrigues, E. W., La Rosa, J., & Zanella, L. (2003). *Psicologia e educação: Desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta. Vol.2*. Porto alegre: EDIPUCRS.
- Fraile, G. (1990). *Historia de la Filosofía I*. Madrid: B.A.C.
- Gardner, H. (1980, 1997). *Gribouillages et dessins d'enfants*. Pierre Mardaga éditeur.
- Gombrich, E. H. (s.d.). *La Historia Del Arte*. Diana.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Imdahl, M. (1996). *Couleur: Les écrits des peintres français de Poussin à Delaunay*. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Janson, H. (1998). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jozan, S. (1847). *Du Pastel: Traité De Sa Composition, De Sa Fabrication, De Son Emploi Dans La Peinture, Et Des Moyens Propres a La Fixer, Précédé De Quelques Considérations Sur Le Dessin Et Le Coloris*. Paris.

- Jung, C. G. (2009). *Arquetipos E Inconsciente Colectivos* . PAIDOS.
- Kandinsky, W. (1954, 2010). *Do Espiritual na Arte*. D.QUIXOTE.
- Luquet, G. H. (1930). *L'art primitif*. Paris: G. DOIN & Cle.
- Luquet, G.-H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Marc, V., & Marc, O. (1992). *Premiers dessins d'enfants: Les tracés de la mémoire*. Paris, France: Nathan.
- Kant, I. (1781;1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, Z. M. (05/06 de 2008). CURRÍCULO: um instrumento. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba* , pp. v. 8, n. 24, p. 535-548.
- Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Reis, V. (Março 2002). *Desenho A: 11º e 12º Anos, Curso Geral de Artes Visuais. Programa de Desenho A*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- Platão. (s/d; 2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- revista. (1937). *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* .
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (s/d). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rosny, L. d. (1860). *Les écritures figuratives et hiéroglyphiques des différents peuples anciens et modernes*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- Sánchez, J. C. (1869). *Tratado de anatomía humana: Prolegómenos de anatomía humana, Volume 1*. Madrid.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Sully, J. (1896). *Studies of childhood*. Routledge/Theommes Press.
- Thackeray, W. M. (s/d). *La foire aux vanités*. London: Smith Elder & Cº 65. Cornhill.
- Titiev, M. (1963). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Thompson, M. (2009). *American Graffiti*. New York: Parkstone.
- Torres, S. (2001). *Raízes e rumos: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El arte e la imaginación en la infancia*. . Madrid: Akal.
- Wallon, P. (2007). *Le dessin d'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Widlöcher, D. (2002). L'interprétation des dessins d'enfants. In G. Rouma, *Le langage graphique de l'enfant*. MARDAGA.

Winnicott, D. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Payot .

Webgrafia

Hominidés. (2002). Obtido em 03 de 11 de 2011, de Hominidés, les évolutions de l'homme:
<http://www.hominides.com/html/art/art.php>

NationalGeographic. (1996). Obtido em 07 de 12 de 2011, de NationalGeographic:
<http://science.nationalgeographic.com/science/space/universe/origins-universe-article/>

Rabello, S. (1937). Psicologia da infância. Obtido em 16 de 11 de 2011, de LILDBI:
http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/es/Sylvio_Rabello_files/PsicologiaDesenhoInfantil02.pdf

Sakura of America. (s.d.). Obtido em 27 de 12 de 2012, de Sakura of America:
<http://www.sakuraofamerica.com/about-us>

