

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



O PROFESSOR E O DESENHO INFANTIL

**No Contexto de Sala
de Aula do 1º ciclo**

Inês Caseiro de Sousa

Dissertação
Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pelo Prof.^a Doutora Filipa de Burgo

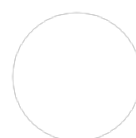
2023

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Inês Caseiro de Sousa, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “O Professor e o Desenho Infantil no Contexto de Sala de Aula do 1º ciclo”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Lisboa, 29-10-2023



RESUMO

O desenho infantil apresenta-se como uma forte vertente de expressão da criança. O desenho também é por si uma importante ferramenta de comunicação e aprendizagem, importante na evolução da criança a nível motor, cognitivo e visual. Esta dissertação veio procurar como a figura professor do primeiro ciclo acompanha e utiliza o desenho infantil num estudo de caso, realizado no território de Leiria. Estudámos o desenho infantil e a figura do professor para nos apoiar na construção do guião das entrevistas e mais tarde da análise das respostas obtidas. Com as entrevistas pudemos concluir, que embora a formação dos professores entrevistados ofereça ferramentas suficientes, continua a precisar de ser melhorado, ou otimizado. O decorrer das aulas e as suas dinâmicas dependem do professor e da turma e podem variar de acordo com as ligações e laços estabelecidos e a vertente comportamental dos alunos. Existem várias formas de explorar o desenho em sala de aula, surgindo de forma complementar dos conteúdos, aliado ao português na ilustração de textos, ao estudo do meio para a representação dos animais, da matemática usando as figuras geométricas e em história de Portugal como forma de representar os acontecimentos. Surge também como exercício lúdico nas épocas festivas, e apenas em raras ocasiões como desenho livre. Os professores usam uma grande variedade de materiais recorrendo a muitos materiais naturais ou reciclados, o que permite uma exploração plástica mais diversa e criativa, mas o mesmo não se refletiu em relação aos suportes ou o espaço onde se realizam as atividades. Não há muito tempo para o desenho enquanto exercício singular sem estar aliado a outros conteúdos.

Palavras-Chave:

Desenho infantil; Formação do professor; Escola; Desenho no ensino; Professor 1º ciclo;

ABSTRACT

Children's drawing comes as a strong aspect of the child's way of expression. Drawing is also an important communication and learning tool, it's important for the child's motor, cognitive and visual development. This dissertation seeks to understand how primary school teachers should monitor and use children's drawings as a tool during their classes. in a case study, carried out in the territory of Leiria. We studied children's drawings and the figure of the teacher to support us in the construction of the interview script and later in the analysis of the responses obtained. From the interviews we were able to conclude that although the formation of the interviewed teachers offers sufficient tools, it still needs to be improved or optimized. The course of classes and their dynamics depend on the teacher and the class and may vary according to the connections and bonds established and the behavioral aspects of the students. There are several ways to explore drawing in the classroom, appearing in a complementary way to the subject, combined with Portuguese in the illustration of texts, the study of sciences for representing animals, mathematics using geometric figures, and in the history of Portugal as a way of representing historical events. It also appears as a playful exercise during festive seasons, and only on rare occasions as a free drawing. Teachers use a wide variety of materials, using many natural or recycled materials, which allows a more diverse and creative plastic exploration, but the same was not reflected in relation to the supports or the space where the activities take place. There isn't much time for drawing as a singular exercise without being combined with other content.

Keywords:

Child's drawing; Teacher's academic education; School; Drawing in education; Primary school teacher;

Índice:

Introdução	1
A Escola	4
A Escola Enquanto Instituição Portuguesa	6
A Escola E O Espaço Da Sala De Aula	7
O Desenho No Ensino	9
O Professor	11
A Formação Do Professor	14
O Desenho	17
O Professor Do Desenho Infantil	23
A Criatividade	28
Metodologia	31
Perfil Dos Entrevistados	32
Apresentação e Análise Das Respostas Obtidas	36
Análise De Outros Dados Obtidos Nas Entrevistas	74
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	81

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 01: Guião de Entrevista	p. 33 a 36
Figura 01: Respostas relativas ao género	p. 36
Figura 02: Respostas relativas à faixa etária	p. 37
Figura 03: Respostas relativas aos anos de carreira	p. 38
Figura 04: Respostas relativas à tipologia de ensino em que já lecionou	p. 38
Figura 05: Respostas relativas à formação	p. 41
Figura 06: Respostas relativas à necessidade de uma formação complementar no campo artístico	p. 43
Figura 07: Respostas relativas ao tempo médio que os alunos desenhavam por semana	p. 47
Figura 08: Respostas relativas a outro contexto em que ocorra o desenho em ambiente escolar	p.51

Lista de abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL - Atividade de Tempos Livres

Introdução

O desenho é um tema que pessoalmente me diz muito, sempre gostei de desenhar e foi um gosto que vim a desenvolver na minha vida e que procuro sempre ligar com a minha vertente de formação. Desde nova, por volta dos treze, catorze anos sabia que queria tirar este curso e que queria seguir desenho. O desenho sempre foi a forma de expressão e interesse que falou mais para mim, então a escolha e o desejo desse curso rapidamente foi óbvio. Mais tarde senti a necessidade de expandir e adquirir ferramentas que me ajudassem a ensinar e transmitir aquilo que me é tão querido, o desenho. A minha experiência a dar aulas AECS nalgumas escolas de Leiria, em que cada período era numa escola diferente, permitiu-me conhecer um pouco deste universo enorme que é a criança, uma turma, e o desenho infantil. Tema que me chamou cada vez mais à atenção, podendo explorar e aprender com a experiência.

Na minha experiência nas AECS pude observar diversos comportamentos, diversos desenhos, várias formas de exploração dos materiais, conhecer diferentes crianças e procurar e encontrar, ou pelo menos tentar encontrar, estratégias de chegar a todas. Deparei-me com diversos obstáculos, diversas dificuldades que nunca me tinha deparado com, não tendo outra experiência no mundo do ensino ou da educação, mas procurei sempre de uma forma ou outra contornar e superá-los. Sinto que me deparei com diversos obstáculos e que ao tentar superá-los adquiri boas ferramentas com a minha experiência. No entanto, de certa forma, muito pequena, consegui entender um pouco certas dificuldades que alguns professores podem encontrar, e tendo um passado e um conhecimento tão interligado com o desenho, não pude evitar questionar como seria para um professor que não partilha do mesmo.

Estes gostos e experiências, surgiram como complementares, e em grande parte o motivo da escolha do tema para esta dissertação. Esta dissertação nasceu de um gosto, de uma curiosidade e tornou-se uma procura por respostas quanto a estas figuras tão conhecidas referidas por professor. O que é o professor? Quem é o professor? Como está este professor a lidar com o tema tão grande que é arte, e como é que esta forma varia de professor para professor? É possível ver um impacto no aluno?

O desenho infantil, já como afirmava Luquet (1969), é visto pelas crianças como um jogo como vários outros: “A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo (...)” (Luquet, 1969, p. 15).

Tendo então a possibilidade de ser uma vertente educacional divertida que despolete o interesse da criança e incentive a sua participação, o desenho é uma ótima ferramenta enquanto mais valia para o ensino em sala de aula. De que forma é esta ferramenta aproveitada pelos professores? Que exercícios de desenho são lançados e de que forma? Procurámos perceber quem é esta figura do professor e que posição toma nas suas aulas, e o decorrer das mesmas durante a atividade artística. Tencionámos perceber também o que ocorre após o exercício do desenho e se o professor nota algum tipo de influência sua no desenho dos seus alunos, e de que forma. Para obter estas respostas sentimos necessidade de conhecer e dialogar com os profissionais da área.

Para esta dissertação foi realizado um estudo de caso, recorrendo a um conjunto de dez entrevistas a professores do ensino básico pertencentes a escolas públicas do distrito de Leiria, no decorrer do mês de Junho de 2023, de forma a obter uma recolha de dados sobre a exploração do desenho em sala de aula que fosse para além da teoria.

Através das entrevistas, procedemos à recolha de informação de corpo docente do nível de ensino do Primeiro ciclo de escolaridade obrigatória, para perceber de que forma o desenho está a ser abordado em aula. Nesta dissertação, analisamos, de forma quantitativa e qualitativa, e estudamos os resultados conseguidos, procurando responder e gerar mais questões acerca deste tema de estudo.

Dessa forma, para podermos questionar o método de abordagem do desenho infantil em sala de aula pelo professor, temos de desenvolver e apresentar primeiro o que foi desenvolvido até agora.

Começámos por abordar e perceber o que é o sistema da escola e o seu funcionamento enquanto instituição. Dedicámos assim um pequeno capítulo com especial atenção ao desenvolvimento da Escola em Portugal. Em seguida abordámos a escola e a sala de aula baseando o nosso estudo na autora Maria Acaso e Joana Macedo. Fechámos este capítulo com um estudo sobre o desenho no Ensino, estudando a tese da autora Joana Macedo e o material disponibilizado pelo Instituto Montessori.

No capítulo em relação à figura do professor, estudámos a mesma baseando-nos nos autores Silveira e Martins e Zanlorense & Lima. No capítulo da formação de professores procurámos perceber de que forma estes profissionais estavam preparados para abordar o desenho nas suas aulas, baseando-nos na autora Ana Sousa.

Relativamente ao desenho infantil abordámos as suas fases na perspectiva de Luquet assim como de Lowenfeld, analisando também o papel do professor enquanto orientador deste desenho e o papel e importância da criatividade, segundo o autor Vygotsky.

Numa segunda parte, apresentamos a entrevista e as suas questões, fazemos a análise de todas as respostas obtidas e apresentamos uma reflexão das mesmas.

A Escola

A escola é atualmente uma instituição com uma função social ligada ao ensino e conhecimento. Surgiu com o intuito de transmitir conhecimento e formar as novas gerações tendo sido alterada e reconfigurada múltiplas vezes ao longo dos anos desde o seu surgimento.

A escola assume uma função social única ligada ao ensino e propagação do conhecimento: “ (...) a Escola passou a assumir uma função social específica, estando vinculada com a “difusão da sabedoria”, considerada essencial para que uma sociedade, em nome do progresso e da técnica (...)” (Macedo, 2018, p.20). O conhecimento é visto como uma mais valia social e cultural. Quanto mais pessoas fossem formadas, mais profissionais especializados existiriam para ensinar as suas aptidões, esperavam “por via de profissionais especializados na prática de ensinar, “reduzir a ignorância” e assegurar o contínuo ajustamento profissional e útil às necessidades de progresso e de mercado.” (Macedo, 2018, p.20).

É uma espécie de “máquina” (ou sistema), organizada com várias disciplinas montadas especificamente para a transmissão de certos conhecimentos, com vários professores e funcionários essenciais ao seu funcionamento e os alunos. É um sistema que preza e procura resultados e qualidade no trabalho escolar, falhando várias vezes em albergar soluções para contrapor situações como as diferenças sociais, por exemplo. Tem como objetivo formar os alunos com as bases necessárias para ter uma população bem formada quando sai do ensino obrigatório:

“(…), tem assim em vista formar alunos que se tornem aptos para procurarem, por si próprios, as soluções para os problemas que ao longo das suas vidas vierem a colocar-se frente à necessidade de sucesso, considerada além disso vital em todas as suas áreas de atuação pessoal, social e profissional. “ (Macedo, 2018, p. 21).

Temos sempre de manter em mente e ter consideração de que a educação e o processo de aprendizagem não começa nem termina na instituição da escola. Todos os alunos que este sistema pretende formar, já trazem consigo determinados conhecimentos

adquiridos de forma individual e exterior à escola, que moldam e sustentam a sua aprendizagem. Estes conhecimentos poderão ajudar a reter novos saberes, quer seja por uma questão de familiaridade com o assunto, quer por ter certos conhecimentos ou já algumas práticas que facilitem a aprendizagem. Por isso, a escola não deve ignorar o conhecimento informal adquirido pelo aluno fora deste sistema, pois “Um aluno capaz de aprender num contexto informal é capaz de aprender em contexto formal. O desafio é encontrar um paralelismo entre estas aprendizagens e o mundo dentro da sala de aula.” (Silva, 2011, p.42).

Embora a aprendizagem seja algo natural, é preciso que o aluno possua interesse, envolvimento e motivação para que consiga retirar mais informação e mais facilmente do que está a ser transmitido pelo professor. Cabe ao sistema da escola dar a entender a pertinência dos conteúdos que pretende transmitir, para que possa causar interesse e um sentimento de conexão com o que está a ser ensinado.

“O sucesso da aprendizagem depende da capacidade de criar elos de ligação, ou pontos em comum, entre a escola e a subjetividade do aluno. Este deve sentir que, de alguma forma, a aprendizagem lhe é destinada, que lhe tem utilidade.” (Silva, 2011, p.42).

O sistema da escola lida diariamente com diversos alunos, cada um com um diferente universo pessoal. Cada aluno é uma pessoa fora da escola, tendo a sua própria identidade e realidade, estas tendo diversas condicionantes, desde o ambiente familiar, a idade, os interesses, as vivências. A escola tem de vir como um espaço seguro e que traz igualdade, tem que saber e conseguir incluir o aluno.

“ (...), o aluno tem de se sentir incluído quanto ao contexto social e institucional. Tem de sentir pertença em relação aos meios, aos recursos, aos conteúdos e à comunidade de aprendizagem. É este sentimento de pertença que o vai mobilizar para a aprendizagem, que vai alicerçar a sua transformação.” (Silva, 2011, p.43)

Sendo a escola uma instituição com uma função social essencial na vida das crianças e jovens, deve ter um ambiente seguro, inclusivo e convidativo à aprendizagem. Armstrong e Rodrigues (2014) que estudaram o tema da inclusão, no seu

estudo mencionam certos pontos essenciais desenvolvidos por autores como Booth e Ainscow (2002) que apresentam um índice para incentivar nas escolas uma mudança.

Sendo alguns deles:

- A valorização de todos os alunos e funcionários da escola de forma igual.
- A incrementação das culturas e comunidades locais.
- A reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares, visando uma melhor resposta à diversidade dos alunos.
- Reconhecer a diferença entre os alunos e uso de recursos de forma a apoiar a sua aprendizagem.
- Reconhecer o papel da escola na construção de um sentimento de comunidade e desenvolvimento dos valores da mesma.

A educação escolar é um processo de aprendizagem previamente definido e deliberado, ensinando e apresentando o aluno a novas realidades já planeadas. É a figura do professor que vai ter o desafio de conseguir fazer com que cheguem estes conhecimentos e objetivos da escola a turma no seu conjunto, atendendo às necessidades e características de cada aluno.

A Escola Enquanto Instituição Portuguesa

Um dos primeiros indícios da criação das escolas foi em meados do século XVIII, assumindo-se que o sistema de escola que conhecemos hoje tenha vindo da época da revolução francesa.

Em Portugal a escola também já sofreu várias alterações. Desde o conceito de escola “laica, gratuita e universal” no início do século XIX, à criação da escola como sendo algo obrigatório “a escola que todas as crianças deveriam frequentar –, o Estado procurava dar a todos uma base comum de competências, de conhecimentos e de identidade.” (Armstrong e Rodrigues, 2014, p.78). A instituição da escola, inclusive em Portugal, demorou algum tempo até tornar-se realmente no conceito “universal”, tendo durante muitos anos uma notória e clara diferença no acesso ao ensino entre os rapazes e as raparigas. A escolarização era mais reduzida no gênero feminino do que no masculino.

No início da década de 60, a maioria das crianças frequentava a escola até aos dez anos, só nos últimos anos dessa década é que a escolaridade obrigatória foi alargada até ao 6º ano. Era importante que mais alunos optassem por prosseguir estudos “(...), à medida que a cobertura nos ciclos de estudos mais baixos vai melhorando, mais são os alunos que optam por prosseguir estudos além da escolaridade obrigatória. Esse fenómeno é bastante notório a partir do ano lectivo 1966/1967.” (Canto e Loura, 2020, p.21).

Com tanta percentagem da população portuguesa a sair tão cedo da escolarização, houve uma necessidade de melhorar o ensino para aumentar o número de alunos que se mantinham até ao secundário e, por sua vez até à universidade: “Com tão poucos jovens a frequentar o ensino secundário, não é de estranhar que o número de inscritos no ensino superior fosse também diminuto.” (Canto e Loura, 2020, p. 22).

A formação de professores era feita com o objetivo de ensinar mais didáticas e técnicas pedagógicas para usar em sala de aula, procurando assim formar melhores profissionais aumentando a qualidade do ensino em Portugal.

O nível da qualidade de ensino foi, assim, aumentando e atualmente a escola funciona enquanto um sistema a tempo inteiro. Ocorre agora uma subjeção do aluno a uma educação global “(...) na invasão pela “forma escolar” e conseqüente intensificação do “ofício de aluno” de espaços livres, não letivos e não formais da criança/aluno, através da sua escolarização e “disciplinarização” presentes nas atividades extracurriculares ou de enriquecimento do currículo.” (Pires, 2019, p. 21).

A Escola e o Espaço Da Sala De Aula

O espaço da sala de aula, no sentido tradicional, é um lugar de aprendizagem, dedicado ao ensino e passagem de conhecimento por parte de uma figura central, o professor, a várias outras, os alunos. É uma dinâmica baseada em adquirir conhecimento de uma só fonte exterior ao aluno, que este acredita possuir a verdade da matéria que ensina. Neste espaço é exigido ao aluno que adquira várias competências e capacidades e que assimile e reproduza os conteúdos do programa educativo. É um espaço pensado e desenvolvido para a educação.

A aula enquanto parte do sistema educacional, foi teorizada por Comenius, um

bispo, escritor, cientista, educador e pedagogo do século XVII. A ideia base da aula era “ensinar tudo a todos”. Esta ideia foi continuada por La Salle (século XVII), um padre que aplicou este modelo em larga escala. Dessa forma, o método de ensinar em forma de aula cresceu como norma com o objetivo de proporcionar o ensino em massa, de matérias específicas e controladas, de maneira ordenada e com menos custo possível. A sala de aula é um espaço onde ocorre uma transmissão de conhecimento. No entanto, a aprendizagem cabe ao aluno.

“A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado.”
(Montessori, (s.d), p. 11)

A sala de aula ocupa grande parte da dinâmica da educação. Nesta, o professor foca-se no ensino de teorias, existindo raramente uma componente prática que acompanhe as aulas de forma a auxiliar o seu entendimento. A dinâmica na sala de aula é uma dinâmica de poder e obediência onde é exigido a todos os alunos que se sentem em silêncio e não perturbem a aula: que não fale, não interrompa o professor, e que não dialogue com os colegas.

Maria Acaso (2013) descreve a sala de aula, salientando o seu espírito repetitivo e sistemático, onde os alunos são treinados a responder ao som de uma campainha, por exemplo. A autora descreve o cenário de uma típica sala de aula, onde há uma figura “de pé”, autoritária sendo esta a figura do professor, e os alunos, sentados nas suas secretarias, ficam restringidos apenas àquele espaço. Na sala de aula, o mundo da educação permanece igual sem grande evolução ou mudança, um espaço limitador. A sala de aula em si torna-se um espaço fechado, restringido aos mesmo conteúdos e vivências.

Macedo (2020), sublinha a necessidade da consideração do caso único de cada

aluno. Cada criança e jovem tem uma realidade diferente que influencia a sua aprendizagem.

“(…), sendo a sala de aula o lugar social que, na escola, determina significativamente o sentido das múltiplas relações com o saber, é fundamental compreender as diferentes narrativas dos jovens sobre as experiências que aí vivenciam, no sentido de conhecer alguns dos fatores que contribuem para essa construção do saber.” (Macedo, 2020, p.22).

Neste sentido, é na sala de aula que o professor tem que ter em consideração o carácter único de cada aluno e procurar formas de conseguir ajudar e promover o seu potencial.

O Desenho No Ensino

O ensino do desenho na escola tem vindo a ser desenvolvido enquanto exercício e ferramenta sem ser como meio intermediário, devido à necessidade e surgimento de outras preocupações educativas. A sua importância face ao desenvolvimento da criança foi reconhecida “(...) podemos dizer que o desenho se configura num recurso essencial ao nível da educação (...)” (Castro, 2018, p.19), tem sido cada vez mais instrumentalizada nos últimos anos. Foi criado um currículo artístico que “aliou ainda um ideal de estética a uma psicologização do desenvolvimento das aprendizagens do desenho, sujeitando o sentido da formação escolar a categorias historicamente definidas pelo campo do belo e do sensível.” (Macedo, 2018, p. 22).

Desta forma, é o papel da escola encaminhar este ensino do desenho, a organização dos materiais necessários para as suas aulas e de que forma pode servir ajudar o aluno nesta sua autoconstrução e produção artística.

No ensino do primeiro ciclo, as artes fazem parte das aprendizagens essenciais a serem respeitadas pelos professores, tendo um bloco de tempo definido para a sua realização. Neste ciclo, a educação artística apresenta uma grande importância e necessidade no desenvolvimento da criança.

Segundo o Instituto de Montessori (s.d.2), no documento disponibilizado no seu curso “ Artes Montessori | 6 a 12 anos“, uma criança entre os 6 e os 12 anos tem necessidade de encontrar diferentes formas de expressão. A escola deve proporcionar

um espaço que consiga facultar soluções, respostas e ajuda para que se responda a estas características e necessidades das crianças. Destacamos as seguintes características:

1. Uma atitude curiosa e exploratória. A criança está a descobrir e deverá ter o espaço para fazer a sua exploração a seu ritmo, por exemplo, de materiais.
2. “Não está tão interessada na ordem, por isso precisa de ajuda na planificação do seu tempo e do seu trabalho.” (Instituto Montessori, s.d.2, p. 02)
3. “É muito imaginativa, mas também muito crítica, sobretudo com as produções próprias, mais do que com as alheias.” (Instituto Montessori, s.d.2, p. 02)

Neste ciclo e nestas idades, a escola deve focar-se em proporcionar um espaço de experimentação: “Em primária, o foco da educação artística é que a criança experimente, mas também sistematize conceitos e procedimentos próprios da linguagem artística.” (Instituto Montessori, s.d.2, p. 01)

No “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 2021) está compreendida uma exploração plástica “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” (Ministério da Educação, 2021, p. 89).

É importante mencionar que nas aulas de primeiro ciclo, o desenho está enquadrado nas Artes Visuais. Estas são compostas por diversas áreas e o desenho é uma delas, assim como, por exemplo, a pintura, escultura e colagens, entre outras. No programa são apresentadas essas várias vertentes das Artes Visuais e possíveis materiais a serem abordados e experimentados nas aulas.

No caso da modelagem e Escultura, alguns dos materiais mencionados são, por exemplo, terra, areia, barro, massas de cores, pasta de papel, e cortiça. É reforçada a importância da experimentação e do toque, “Fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objectos.” (Ministério da Educação, 2021, p. 90).

Na pintura, de acordo com o programa (Ministérios da Educação, 2021, p. 93), os suportes devem ser de cor neutra, e não devem ser em dimensões inferiores ao A3.

Algumas atividades sugeridas são, por exemplo, pintar em grupo sobre papel de cenário, fazer experiências de misturas de cores e fazer jogos de simetria.

No Desenho, é salientado que as crianças devem escolher os materiais e cores adequados à sua sensibilidade e que deve ocorrer com bastante frequência: “Sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva.” (Ministério da Educação, 2021, p. 92). Algumas das atividades sugeridas são desenhar na areia ou terra molhada, desenhar no quadro, explorar técnicas, diferentes tamanhos de suporte e texturas, inventar sequências de imagens, contornar objetos e formas, desenhar em superfícies não planas.

Por fim, refere-se a exploração de outras técnicas como o recorte, colagem e dobragem, a impressão, a tecelagem e a costura, fotografia, transparências e meios audiovisuais, e por fim cartazes.

Atualmente a terminologia correta atual é “Artes Visuais”, tendo anteriormente sido “Expressão Plástica” (termo usado várias vezes por alguns dos entrevistados) mas que foi revogada em 2021 no despacho 6605-A/2021 (Diário da República, 2021, p. 241-(2)).

O Professor

A figura do professor é a figura central e mais impactante da dinâmica de sala de aula, sendo da responsabilidade deste o tipo de exercícios desenvolvidos e a forma como as atividades decorrem. Na sala de aula, o professor tem que dinamizar os ensinamentos dependendo da turma que tem, procurando transmitir o seu conhecimento.

Cada professor é diferente, tal como o seu ensino e forma de transmitir conhecimentos, as suas diferenças em sala de aula podem influenciar e moldar as crianças de forma diferente também, incluindo a sua perspectiva sobre o desenho. Como é que os diferentes perfis de professores abordam o desenho numa sala de aula do primeiro ciclo?

“A educação é um dos fatores mais importantes da nossa sociedade, “um instrumento imprescindível para exploração e interpretação demandadas por esse novo contexto econômico social.” (Silveira, 2013, p. 02). Devido à sua importância deu-se a necessidade de uniformizar as condições de ensino para cada aluno, criando-se assim um perfil do aluno. Martins et al., (2016) sublinha que tal referência não visa a uma tentativa uniformizadora, ditando um único perfil, mas sim a criação de um quadro de referência, criar condições e incentivar a qualidade de ensino. O ensino baseia-se numa relação e diálogo entre duas partes, o aluno e o professor.

“Este profissional mais do que ninguém, deve saber interpretar as mudanças, deve saber observar na sua prática os avanços almejados, se alcançados ou não. É preciso então, aprender sempre, rever sempre, criar a partir do que já sabe e valorizar a criatividade; acompanhar a evolução tecnológica e manter-se atualizado e incluso na sociedade. Este profissional é o professor.” (Zanlorense & Lima, 2009, p. 07).

O professor é o profissional que transmite os seus conhecimentos para outros, mas mais do que um conhecedor deve ser um guia. É um profissional que forma outros profissionais. O professor deve ser aquela figura que luta por uma melhor possibilidade de crescimento por parte do aluno. Estando em diálogo constante com este, o professor deve “ser atuante, perceber as expectativas trazidas pelo aluno, de sua realidade, seu cotidiano e, propiciar o desenvolvimento das potencialidades da criança (...)” (Zanlorense & Lima, 2009, p. 09).

No sistema de ensino atual é exigido ao aluno que desenvolva várias competências e capacidades, é preciso que se molde não só a nível de conhecimentos e interesses mas também a níveis comportamentais, e que assimile e reproduza os conteúdos do programa educativo. É exigido a todas as crianças que se sentem em silêncio e não perturbem a aula. O “bom aluno” é aquele que não fala, não interrompe o professor, e que não dialoga com os colegas. O retrato do bom aluno é impossível e irrealista, é uma idealização que não tem em consideração a pessoa individual por trás do título de aluno.

Como é o bom professor? É aquele que explica bem, que dá apontamentos, que dá resumos, o bem disposto ou o que é exigente? O professor deve ser um guia, o ensino

deve ser individual, moldado para cada aluno, tendo em consideração os seus gostos e o seu caminho e moldado de forma a orientá-lo de acordo com os seus interesses. Perrenoud (2000) defende que é necessário que os professores sejam capazes de gerar mudança que vá de encontro às necessidades educacionais. Considera que o ofício de professor está em mudança e transformação, e define dez competências que acredita que deveriam ser desenvolvidas pelos mesmos, das quais sublinhamos algumas:

1. Organizar e gerir situações de aprendizagem;
2. Gerir a progressão das aprendizagens;
3. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
4. Trabalhar em equipa;
5. Informar e envolver os pais;
6. Utilizar novas tecnologias;

No decreto de Lei nº240/2001 (Diário da República, 2001, p.5569 - 5572), que aprova “perfil geral de desempenho profissional” do professor, são mencionadas características e habilitações que devem constar do perfil do professor. Abordam uma dimensão profissional, social e ética, uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma de participação na escola e de relação com a comunidade, e a final de desenvolvimento profissional. Destacamos as seguintes:

1. Promover aprendizagens significativas e fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos.
2. Identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais de alunos e membros da comunidade educativa.
3. Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e atividades educativas de forma a apoiar os alunos.
4. Promover interação familiar.

Para ser professor é preciso ter empenho, determinação, empatia e saber transmitir os conhecimentos. Ser professor é ser paciente, motivador, competente, comunicador, assertivo e criativo. É alguém alegre, altruísta, sensível e flexível. O professor tem de ser capaz de se envolver, ter uma ligação para com o aluno. Só assim poderá criar as

condições necessárias, dinamizando aprendizagens para o bom desenvolvimento da criança, onde esta pode explorar o seu potencial.

A Formação Do Professor

Uma melhoria nas escolas e da sua educação só é possível com um investimento na formação dos professores.

“A formação de professores é pois um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. A formação de professores é assim concebida como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação.” (Armstrong e Rodrigues, 2014, p.88).

Como está a ser feita a formação do professor do primeiro ciclo no campo das Artes Visuais e será que esta é suficiente para lhes dar as ferramentas necessárias para as suas aulas?

Para um professor conseguir ensinar e transmitir bem o conhecimento, não só tem de ser um bom conhecedor da área que ensina, como também tem que saber transmitir tal conhecimento. O professor tem que saber como chegar aos seus alunos, às vezes é preciso desconstruir o conhecimento para conseguir fazê-lo entender melhor aos seus alunos. Para isso é preciso uma boa noção e formação na sua área. O professor do ensino primário tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagens da criança, como por exemplo a escrita, a leitura e a matemática. As Artes Visuais estão a ser devidamente desenvolvidas e transmitidas na sua formação? Estes profissionais deveriam sair com as ferramentas necessárias para se sentirem confortáveis a abordar estes temas nas suas aulas.

Em Portugal, a formação dos professores teve início em 1902, antes dessa data a aprendizagem era feita através da cópia e da imitação da profissão: “Nessa época, o ensino restringia-se à cópia e do mesmo modo que aos alunos era exigida a reprodução das matérias, aos futuros professores apenas era requerida a prova de possuírem os

conhecimentos científicos necessários para as lecionarem.” (Sousa, 2016, p. 44). Ou seja, na prática podia-se ensinar o Desenho, mas era através da observação e imitação dos mestres. Havia uma relação entre mestre e aprendiz, “(...) no âmbito do ensino artístico, aprendia-se a fazer, fazendo, no âmbito da formação de professores, aprendia-se a ensinar, ensinando (...)” (Sousa, 2016, p. 45).

Em 1902 surgiu então o Curso de Habilitação para o magistério Secundário de Matemáticas, Ciências, Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho, que foi a primeira forma de formação para habilitar professores de desenho, não sendo o curso de formação do primeiro ciclo.

A segunda forma de formação veio com o Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus nas Escolas Normais Superiores em 1915. Em 1911 foram criadas Escolas Normais Superiores que começaram o seu funcionamento em 1915, nestas foi desenvolvido um “modelo de formação de professores”, que constituía dois anos de formação, sendo uma para a preparação pedagógica, e o segundo para a iniciação da prática pedagógica, que até então não existia, e veio potenciar e permitir uma melhor aprendizagem de certos métodos de ensino.

A aprendizagem e profissionalização era até então diferente da formação e didática curricular que tem vindo a integrar os cursos de formação de professores de Artes Visuais desde os anos 80, pois as Artes Visuais, a sua educação formal e reconhecimento enquanto disciplina apenas foi instituída nos cursos de formação de professores na década de 80.

O desenvolvimento e melhoria da formação dos professores é importante e essencial para o desenvolvimento e atualização da Educação Artística no ensino em Portugal. É dos professores que parte a transmissão de conhecimento, logo é aos professores que temos de facultar as melhores e mais atuais ferramentas para uma melhor transmissão do seu conhecimento. Os professores de Educação Artística mais novos têm um conhecimento e práticas mais atualizadas. Deste modo o campo da formação de professores deve ser um dos mais valorizados dentro das outras vertentes da Educação Artística, pois é através destes profissionais que o conhecimento é transmitido e eles são os verdadeiros intervenientes nesta educação.

Atualmente existem diversas instituições com cursos e formações nesta área e também diversos contextos em que esta formação ocorre, tais como, por exemplo, o Instituto Politécnico de Lisboa, a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto. Cada instituição, por norma, tem as suas próprias formas de ensino, cumprindo as

diretrizes comuns. Devido a esta diversidade e variada oferta de diferentes formações dentro da Educação Artística, gerou-se uma maior e grande variedade de perfis.

Utilizando os paradigmas de Formação de Professores por Kenneth Zeichner (1983) e as correntes da Educação Artísticas definidas por Arthur Efland, Ana Sousa (2010) definiu quatro perfis de professores de Artes, o professor enquanto artesão, o professor como técnico, o professor como humanista e o professor enquanto profissional reflexivo. Apresentamos uma síntese relativa a estes perfis:

O professor enquanto artesão: este perfil corresponde a um “Paradigma tradicional-artesanal de Formação de Professores”(Sousa, 2010, p. 03), é caracterizado pelo seu método de aprendizagem que é definido maioritariamente pela observação e imitação. Já ao praticar, aprende a ensinar o Desenho através da imitação de mestres e do método da tentativa-erro. A sua forma de ensinar tal como os conteúdos que transmite são tidos como verdade absoluta.

O professor como técnico: este perfil corresponde a um “paradigma racional-tecnológico de Formação de Professores”(Sousa, 2010, p. 03). Foi caracterizado por uma corrente mimética de Educação Artística, nos princípios do século XX, pois durante a formação deste professor procurava-se normalizar práticas pedagógicas, resultando num professor enquanto técnico que aplica fórmulas desenvolvidas por outro: “(...) nas Belas-Artes, a arte “moderna”, isto é, aquela que não fosse figurativa e mimética, era proibida, sendo que para a praticar era necessário recorrer a subterfúgios.” (Sousa, 2010, p. 04).

O professor como Humanista: este perfil corresponde a um “paradigma personalista de Formação de Professores” (Sousa, 2010, p. 04). Foi encontrado em alguns educadores a partir da altura do século XX, e com conhecimento do modelo de formação em exercício, que consiste num desenvolvimento individual de um plano de trabalho, desenvolvido com atenção às necessidades próprias e pessoais. É um professor que procura construir a sua própria forma de ensino, resultando muitas vezes em:

“exercícios não dirigidos, de expressão livre, que, por oposição ao modelo anterior, procuravam promover a originalidade, através da cedência de liberdade. No entanto, esta liberdade, associada ao receio de influenciar a singularidade de cada aluno, acabou muitas vezes por se traduzir num “não-ensino”.” (Sousa, 2010, p. 04).

O professor enquanto profissional reflexivo: este perfil é relativamente novo no ensino das Artes Visuais em Portugal, corresponde a um “paradigma reflexivo de Formação de Professores”(Sousa, 2010, p. 04 e 05), foi caracterizado por uma corrente formalista e social-reconstrucionista da Educação Artística. É um perfil moderno, focado na sua ação artística e enquanto educador e profissional reflexivo que procura a sua própria reconstrução através dessa reflexão. É um profissional que procura uma maior consideração pelo que o rodeia e o desenvolvimento e aprendizagem própria.

Não há consenso em relação a uma possível configuração ideal desta preparação e formação de profissionais na Educação Artística. A cultura e a instituição das Universidades costumam ter programas e regulações difíceis e demoradas de mudar. Mesmo que seja possível encontrar e definir um padrão de referência, corre-se o risco que seja vago ou apenas um pequeno ajustamento do programa e dos conteúdos; deveria ser uma mudança coerente e articulada que ajude e procure reforçar a qualidade.

Na atualidade, existe na Arte e na Educação Artística uma ideia assente na procura do progresso, uma procura por uma formação assente na prática e nas teorias modernista e pós-modernistas, que aceitem diferentes estéticas e expressões gráficas que contribuem para a nossa cultura e compreensão da arte. A “(...) Educação Artística é chamada a desempenhar na sociedade atual. Conceitos como: integração, multiculturalidade, desenvolvimento humano, educação ambiental, diversidade cultural, compreensão crítica, perspectiva desenvolvimentista, alteridade, comunidade, cultura-visual, contracultura, inclusão/exclusão social, preservação, (...)” (Sousa, 2010, p. 08).

O Desenho

O desenho é uma representação de formas através de linhas, traçados e manchas, com variados meios e materiais. É uma forma de comunicação que existe desde os primórdios da humanidade “O desenho é a sua primeira escrita” (Moreira, 1984, p. 20).

Surge como uma a primeira forma de expressão gráfica da criança, é uma das suas primeiras formas de expressão e essencial no seu desenvolvimento.

“Salienta-se que as manifestações artísticas por meio do desenho, iniciadas nos primeiros anos de vida, fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia. O desenho também envolve aspectos cognitivos e emotivos, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve.”
(Hanauer, 2013, p. 74)

Através deste, a criança expressa-se e mostra, de certa forma, o seu universo interior e memórias. O desenho também é por si uma importante ferramenta de comunicação e aprendizagem e de acordo com Anim (2012) contribui para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, linguístico, afetivo e social.

O desenho infantil é uma das vertentes de entretenimento das crianças mais importantes. O desenho infantil é um jogo, é um exercício e é uma forma de comunicação e é feito por prazer. As crianças gostam de desenhar e gostam de desenhar para alguém.

O desenho infantil, já como afirmava Luquet (1969), é visto pelas crianças como um jogo como vários outros, “A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo (...)” (Luquet, 1969, p. 15). Através deste jogo as crianças contam histórias e retratam nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência. Quando escolhe o que desenhar, a criança está a exprimir-se. Essa expressão é mais do que os materiais usados “A expressão artística transcende as técnicas e os materiais para se centrar no quanto a criança entre os 6 e os 12 anos têm para exprimir.” (Instituto Montessori, s.d.2, p. 01)

Luquet foi um grande estudioso na área do desenho infantil e do estudo do mesmo, acompanhando várias crianças e vendo padrões e recorrências nos seus desenhos, conseguindo então propor as várias fases do desenho infantil. Na sua obra Luquet(1969) relata várias das suas observações ao acompanhar as diferentes crianças com variadas idades, incluindo os seus filhos. Nessa obra, Luquet distingue várias fases de desenvolvimento do desenho à medida que a criança cresce.

Luquet (1969) acredita que o desenho infantil é uma procura pelo realismo, não pela sua representação fiel e igual à realidade, como se vê no realismo adulto, mas sim uma procura da representação da realidade e dos objetos à sua volta. Ele distingue quatro fases ou estágios:

1- Realismo fortuito: É a fase inicial da produção gráfica, por volta dos 2 anos, desenham por imitação e prazer. Eventualmente a criança vai começando por relacionar o que desenha com os objetos à sua volta.

2- Realismo fracassado: Este estágio é entre os 3 e 4 anos. Nesta fase, a criança descobre a identidade forma-objeto e reproduz esse objeto mas encontra dificuldades especialmente na parte da execução.

3- Realismo intelectual: Nesta fase, dos 4 aos 10 a 12 anos, a criança alcança o desenho realista, começa a transmitir os princípios da realidade. Desenha do objeto não aquilo que vê mas aquilo que sabe, misturando diversos pontos de vista e tudo o que conhece do objeto a ser representado. O seu objetivo é que o objeto seja reconhecido por si, como ele o vê na sua mente, no seu repertório gráfico.

4- Realismo visual: É o último estágio do desenho infantil, começa aos 12 anos, e é marcado pela descoberta da perspectiva e submissão às suas leis. Ocorre o fim do desenho infantil e dá-se um empobrecimento gráfico devido à procura da representação do realismo e falta de outro tipo de exploração.

É na fase do Realismo Intelectual (Luquet,1927) que nos vamos focar nesta dissertação, por ser o grupo de idades que frequentam o primeiro ciclo.

Telmo (2006), trabalhou as perspectivas e estádios de outros autores relacionando-os, nomeadamente Piaget (1936), que propôs os “Estádios do desenvolvimento cognitivo”; e Lowenfeld (1977) que, como Luquet, propôs os “estádios do desenvolvimento da expressão artística”.

Esta análise, de Lowenfeld (1977), começa mais cedo que a de Luquet (começa por volta dos 2 anos), pois o primeiro registo destes autores é dos 0 aos 2 anos. Piaget indica que nestas idades, o comportamento da criança está dependente dos reflexos, e Lowenfeld observa que “A expressão artística começa quando os sentidos tomam

contacto com o meio ambiente e a criança reage a essas experiências sensoriais (...)” (Telmo, 2006, p.48).

Dos 2 aos 4 anos, seria o equivalente às fases do “Realismo fortuito” e “Realismo fracassado” de Luquet; Lowenfeld nota que já há um registo da própria expressão e imaginação da criança. Já há uma representação, “garatuja descontrolada”, que se nota num controlo dos movimentos repetitivos e num aumento progressivo dos mesmos. Dá-se o “Início da denominação das formas desenhadas” onde a criança começa a compreender a relação entre as figuras e objetos desenhados e o mundo exterior. Piaget observou a perspectiva da criança ver o desenho como um jogo e tentativas de fazer representações a partir da memória.

Dos 4 aos 7 anos, que já entra no nosso grupo de interesse, Lowenfeld (1975) chama-lhe de Pré-esquemático, onde observou um comportamento que denominou “egocentrismo”, que refere a uma consciência do “eu”, referindo-se ao desenho de como a criança percebe o objeto e não de como o vê. Piaget salienta que nestas idades as crianças têm dificuldade em aceitar pontos de vista de outras pessoas.

Dos 7 aos 11 anos, ainda no nosso grupo de interesse, neste estágio há uma divisão por idades, dos 7 aos 9 é “Esquemático”, e dos 9 aos 11 é “Realismo Nascente”. Tanto esta fase como a anterior, seriam o equivalente à fase de “Realismo Intelectual” de Luquet (1969) que não considerou necessário dividir em duas. No “Esquemático” a criança começa a usar “formas simbólicas”, “esquemas pessoais são utilizados para explicar conceitos e generalizações; (...)” (Telmo, 2006, p. 49), como por exemplo a tendência para o desenho com a linha da relva, o sol no canto, a figura da casa. Piaget também nota esta “representação simbólica” justificando este comportamento como um interesse em classificar e grupos de objetos, criando um sistema. Já há uma organização espacial e por vezes, uma representação de acontecimentos em cadeia. No “Realismo Nascente” existe a capacidade de perspectiva e uma sobreposição de objetos, escondendo parte que não se vê dos que estão mais atrás, mostrando já uma compreensão do espaço, de proporção e fidelidade do desenho. Começa também a haver um interesse pela cooperação e trabalho em grupo, “ (...) pode conceber pontos de vista alheios. As relações interpessoais tomam um aspeto cooperativo; a socialização implica os domínios cognitivo, afectivo e moral.” (Telmo, 2006, p.50).

O último estágio do desenho infantil segundo Lowenfeld, que tal como para Luquet começa aos 12 anos, é “Pseudo-Naturais” e “Crise da adolescência”; é quando

começa a surgir o gosto pelas representações imaginativas, uma procura mais rigorosa da perspectiva, e visualmente há um maior cuidado com o resultado estético.

O desenho infantil é uma atividade diretamente relacionada com a expressão própria e emoções da criança “(...), o desenho não pode ser compreendido como simples ato mecânico; cada gesto e movimento têm funções simbólicas capazes de contribuir para o desenvolvimento humano.” (Hanauer, 2013, p. 79). Existem outros elementos que devemos abordar, como a capacidade técnica, a cor, os materiais que usam e a sua exploração plástica.

É nesta faixa etária, 6 aos 10 anos, correspondente à fase do realismo intelectual, onde se começa a criar uma relação entre cores e objetos reais, a partir da relação emocional estabelecida com os mesmos. O uso da cor, no desenho infantil, começa por ter um carácter meramente decorativo, “(...) papel puramente decorativo ou ornamental, sem relação com o objeto representado;” (Luquet, 1969, p. 109). Mais tarde a cor passa a ser uma ferramenta de ajuda na representação da realidade, pois quando representam objetos reais tendem a escolher as cores que melhor os representam, como o sol a amarelo, e a relva verde. A certo ponto a escolha da cor passa a ser fortemente impactada pelo gosto pessoal e conectividade emocional: “As relações entre a cor e afetividade são indubitáveis, (...)” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 54).

Quando a criança começa a memorizar e representar os objetos à sua volta, começa a desenvolver os seus desenhos. Começam como rabiscos e vão evoluindo na direção de representação mais realista. É dessa forma que começam a desenvolver o seu tipo, um termo usado por Luquet (1969) para descrever a forma como cada criança representa cada objeto, não como ele é, mas sim como a criança o conhece; é “(...) a representação que uma determinada criança dá de um mesmo objeto ou motivo através da sucessão dos seus desenhos, apresenta uma evolução gradual” (Luquet, 1927, p. 57). Após alguma observação aos desenhos da criança, começam a ser facilmente identificáveis.

“Antes dos 6 anos imitar a realidade não parece ser uma preocupação e as crianças mostram-se desinibidas relativamente à forma real do objeto, sem preocupações, porque não podem resolver problemas técnicos espaciais de perspectiva ou volume. No entanto, a partir dos 6 anos, as expressões “não consigo”, “não me sai”, “não sei desenhar” são muito frequentes e expressam a

frustração da criança por querer imitar os objetos tal como são e os vê, sem possuir ainda técnicas para resolver os problemas de representação." (Instituto Montessori, s.d.3, p.01)

Por exemplo, um menino de 6 anos que queria desenhar um tigre. É possível ver o seu tipo ao desenhar animais pois apesar de várias tentativas estas tinham sempre uma representação gráfica semelhante, o tipo, com a qual ele não estava totalmente satisfeito. O resultado é sempre diferente do objeto real representado. Isto ocorre porque a expressão artística da criança está limitada pelo seu saber de técnicas e formas de representação, por exemplo a falta de representação e compreensão da perspectiva. Essa incapacidade de representar certas coisas que deseja, cria por vezes uma grande frustração na criança: “ Muitas vezes a criança tem muito para dizer, mas não encontra a forma de o fazer.” (Instituto Montessori, s.d.3, p.01).

Ao desenhar, embora haja uma busca pelo realismo, a criança preocupa-se acima de tudo com o reconhecimento dos objetos retratados. Não os vai desenhar à vista, mas sim como tem a imagem deles no seu repertório gráfico, e representa-os de forma a serem facilmente identificáveis: “ (...) as crianças procuram que os seus desenhos sejam identificáveis e que desenham os objetos como eles são e não como os veem.” (Instituto Montessori, s.d.3, p.01).

A maioria das crianças pára de desenhar pouco depois, ou por volta da idade da última fase do desenho infantil defendidas pelos autores acima mencionados. Surge um desinteresse pelo desenho que nem sempre é combatido “Quando o desinteresse surge, a maioria das crianças deixa de desenhar para o resto da vida e os desenhos de um adulto que não desenha regularmente não são muito diferentes dos desenhos das crianças de 8-9 anos, (...)” (Vygotsky, 2012, p.123) Isto vem devido a estas frustrações e estas limitações que não foram ultrapassadas, pois resulta num enfraquecimento do gosto por desenhar. Não há um desenvolvimento da capacidade para o próximo estágio, pois isso só é possível quando as crianças têm acesso a “(...) condições de estimulação favoráveis, como, por exemplo, a aprendizagem do desenho na escola, ou de terem acesso a modelos artísticos em casa (...)” (Vygotsky, 2012, p.124).

É importante lembrar que o desenho não vem só no exercício tipicamente associado à palavra, sendo numa folha branca, e o uso dos lápis de grafite ou de cor. Nestas idades o desenho também surge como uma forte vertente e importância da aprendizagem da caligrafia e das letras. Quando a criança aprende a escrever, as letras

são para si como um desenho, o treino do mesmo é essencial. Desenhar é fundamental para um melhor treino e desenvolvimento dos movimentos do pulso e do traçado da criança. Foi notado por Pereira (2016), que fez uma observação não-participante, participante, indireta e através de um conjunto de entrevistas feitas às educadoras e a crianças do jardim de infância, que as crianças iam melhorando e desenvolvendo o uso do pulso e dos dedos para movimentar o lápis.

O Professor Do Desenho Infantil

Como deve então ser um professor que acompanha o aluno na descoberta da área artística? Guiar um aluno nos seus primeiros passos no desenho infantil é uma atividade de extrema importância pois este funciona para a criança como uma forma de expressão, comunica algo íntimo e pessoal. Está ligado com o seu desenvolvimento motor, social e da sua personalidade.

Para saber como o professor deve atuar, também temos que conhecer a situação em que o aluno se encontra. Como, por exemplo, o nível de aprendizagem do aluno, que conhecimentos este está agora a ganhar ou a desenvolver e claro, o ambiente envolvente como a turma e materiais a que tem acesso, irá influenciar o tipo de respostas possíveis por parte do professor. Salientamos que é através do desenho infantil que a criança expressa e mostra o seu universo interior e representa como o vê. Um olhar atento sobre os desenhos de uma criança permite perceber certos aspectos sobre a mesma, sendo de imensa importância: “O desenho, também, pode ser considerado um signo, que deixa pistas através da linguagem gráfica” (Hanauer, 2013, p. 75).

Fazendo parte desta importante faceta da vida da criança, como deve esta ser orientada? Luquet (1969) estudou o desenho infantil através da observação de vários desenhos de crianças onde pode tomar as suas observações e conclusões. No seu livro sobre esta investigação, ele menciona em várias ocasiões os possíveis papéis da figura do adulto nesta evolução gráfica da criança, mencionando que não deve interferir na produção gráfica da criança por exemplo.

Telmo (2006) desenvolveu um quadro que indica os vários estágios do desenho infantil, as suas características e como o professor deve atuar. Funciona como um ótimo

guia dando indicações e alguns exemplos que Telmo traduziu e adaptou da autora Judith Burton "Representing objects from memory and from observation" (1982). Como por exemplo, o professor deve proporcionar materiais e diferentes objetos que dispersem o interesse da criança.

O Instituto de Montessori (s.d.2) também aconselha que posição o professor deve tomar. Como por exemplo, intervir e ajudar a superar barreiras e oferecer alternativas gráficas e técnicas.

Tendo em conta as questões defendidas por estes autores, procuramos fazer um "ponto de situação" com as conclusões retiradas.

No primeiro ciclo, a maioria das crianças encontra-se na fase do Realismo Intelectual. Nesta fase é quando se começa a ser notória uma busca pela representação da realidade que se vai desenvolvendo e crescendo com a criança. É nesta etapa, que as crianças desenvolvem um espírito crítico pelas suas produções pois ainda não têm a capacidade técnica para fazerem a representação da realidade como desejam, deixando-as muitas vezes, com sentimentos de frustração. É o professor quem deve intervir e ajudar a criança a desenvolver e superar estas barreiras.

"A criança dos 6 aos 12 anos tenta representar a realidade o melhor possível e, muitas vezes, valoriza o seu trabalho em função da melhor ou pior representação. Por isso é importante ajudá-la a resolver os problemas técnicos ou apelar à arte não figurativa, obras de arte que não tentam representar a realidade." (Instituto Montessori, s.d.2, p. 03)

Face a esta frustração e bloqueio "(...), devemos oferecer-lhe um leque de alternativas para que a sua expressão não se limite aos recursos técnicos aos quais tem acesso pois, geralmente, a criança desta etapa sente que se exprime bem em termos artísticos se imitar a realidade o mais fielmente possível em Artes Visuais, (...)." (Instituto Montessori, s.d.2, p. 02).

O acompanhamento do professor no desenho infantil deve ser de certa forma distante para não impor as suas próprias visões e gostos. Deve ser cuidadoso para não cair sempre numa tendência de elogios "se bem que a criança geralmente se satisfaça com as suas produções gráficas, no entanto, não pode suportar sempre um julgamento

favorável." (Luquet, 1969, p. 17), mas não pode ser demasiado crítico pois a criança ainda procura representar um realismo diferente do realismo adulto tendo uma produção gráfica diferenciada. Luquet (1969) também defende que se deve “pôr de parte o pedido” de certos temas os elementos específicos e restrições ao desenho da criança, mas sim estimular a espontaneidade, “propõe-lhe um motivo mas não o impõem.” (Luquet, 1969, p. 24). Tais pedidos ou sugestões “podem levar a criança a introduzir num desenho qualquer pormenor inconciliável com a intenção geral desse desenho.” (Luquet, 1969, p. 52).

O professor deve procurar criar um espaço de liberdade onde as crianças possam se expressar livremente a partir do desenho, “Para que a criança desenhe livremente é indispensável que o adulto que o acompanha lhe proporcione materiais que lhe permitam fazê-lo.” (Telmo, 2006, p. 32). É a ele que cabe o dever de estimular o desenho e de tornar uma atividade criativa respeitando sempre a criança.

Segundo Telmo (2006), existem diversos estádios da aprendizagem da criança em relação às artes. O primeiro sendo “Os primeiros símbolos visuais” , é nesta etapa que as crianças começam a conectar ideias, como por exemplo, dos materiais usados e de certos objetos, criando ligações sensório-lógicas. O professor deve respeitar o tempo que a criança leva a fazer estas ligações e apoiar a exploração das propriedades dos diferentes materiais.

Durante o estágio “Acontecimentos visuais” onde as crianças “(...) aprendem a reflectir nas suas experiências à medida que criam imagens de objetos e composições de ações e acontecimentos.” (Telmo, 2006, p. 52, quadro 2). O professor deve investir diferentes objetos que atraem curiosidade e interesse, explorando as suas diferentes características, e ajudar a fazer as ligações em relação às propriedades e qualidade do material desses objetos, ou seja, o contorno, proporção, cor...

Na “Representação de Experiências de Imaginação e Memória”, onde começa o espírito crítico, é onde há uma procura por mais informação e da representação tridimensional do espaço. Neste estágio é muito visível os tais sentimentos de frustração acima mencionados. De acordo com Telmo (2006) e Burton (1982), o professor deve encorajar e desenvolver exercícios de desenho que sejam de memória ou observação, procurando diferentes pontos vista e outras formas de observação.

No último estágio, “Representação de experiências: Ideias à procura de formas”, é quando já há uma melhor noção desses pontos de vista. Existe por norma já uma grande tendência a uma comparação por parte do aluno, dos seus desenhos com os dos outros, e por exemplo, o do professor, levando a uma desmotivação. O professor deve planear exercícios sequenciais “(...) designados para explorar e alargar ideias sobre os materiais e seu uso potencial.” (Telmo, 2006, p. 53, quadro 2).

Luquet (1969) nota como a produção gráfica de uma criança provém de uma intenção, pode ser para representar uma história, ou a sua família, muitas vezes tais desenhos são dedicados a determinada pessoa que serve de motivação, o autor observou como em vários casos as crianças procuram representar o que acreditam que vai de acordo com o gosto do professor. O professor deve ter em atenção que a criança irá imitar os desenhos de forma a ficarem “igual aos grandes fazendo precisamente os mesmos desenhos que lhes viu fazer.” (Luquet, 1969, p. 28), esta cópia não é motivada por inspiração, mas sim “para facilitar a execução dos seus próprios desenhos.” (Luquet, 1969, p. 28).

Por norma as crianças desfrutam e sentem prazer por atividades relacionadas com as Artes Visuais e os desenhos, no entanto existem situações que por vezes requerem uma procura por outros recursos técnicos que possam ajudar a criança. Isto é, por exemplo, caso de algum tipo de bloqueio que retire á criança essa vertente do prazer associada ao desenho.

Por vezes as crianças sentem muitas vezes que a sua capacidade de desenho ainda está aquém daquilo que pretendem representar, sentindo-se frustradas ou até mesmo incapazes de desenhar, isso forma um bloqueio emocional tornando-as pouco participativas nestas atividades.

De que forma pode o professor ajudar e combater estas dificuldades e barreiras da aprendizagem e desenvolvimento do desenho? No caso de não haver limitações técnicas pode também ser interessante trazer estas dinâmicas como novos desafios, não no sentido de ajudar a ultrapassar uma barreira mas no sentido de procurar um maior desenvolvimento. Todos os exercícios que vão ser mencionados como, mudar a perspectiva e ponto de vista da criança sobre determinado objeto ou recorrer a diferentes iluminações é interessante para todas as crianças.

Se o exercício envolver desenho de observação, ou se a criança estiver a tentar observar algum objeto ao seu redor para que se possa inspirar, ou até mesmo numa figura humana, um colega ou o professor por exemplo, é aconselhada uma certa ajuda por parte do professor. Este pode ajudar a criança a perceber o que está a ver e que formas tem de representar, para dessa forma conseguirem desenhar melhor o objeto em questão, como o estão a ver: “No cenário da falta de técnica ou insatisfação com o resultado o professor pode “Oferecer-lhe outras técnicas e estilos que lhes permitam expressão e exploração.” (Instituto Montessori, s.d.3, p.01)

Para ajudar a criança a perceber como pode representar um certo objeto também pode ajudar, alterar o ponto de vista da criança, mudando um pouco a sua perceção do objeto, ou seja, a sua perspectiva visual. Isto pode ser feito por exemplo, ir rodando e alternando a posição do tal objeto, dispondo-o de diferentes formas, também se pode pedir aos alunos para alternar os seus lugares ou movimentar-se pelo espaço, procurando eles que ponto de vista lhes chama mais a atenção.

Agarrando no mesmo objeto, outro exercício interessante que pode ajudar na representação e busca pela capacidade e aptidão do desenho é a colocação do mesmo sobre diferentes cenários e condições. Pode-se colocar o objeto sob diferentes fundos, com diferentes cores e texturas, iluminá-lo de diferentes formas, diferentes luzes e diferentes fontes de luz, proporcionando um trabalho e uma observação de contrastes e sombras.

Todo o tipo de exercício que altere um pouco a nossa perspectiva, ou desafie a forma como vemos o mundo pode ser uma mais-valia, como por exemplo, desenhar noutra suporte, ou noutra posição, tapar um dos olhos, observar através de um tubo, ou colar o lápis na ponta de uma cana e usar como material riscador.

Não sendo um exercício de desenho à vista, ou de uma tentativa de representação da realidade, o professor pode apoiar e ajudar a criança de outras formas. É libertar o aluno dessa tentativa de cópia fiel da realidade e apresentar-lhe opções e vertentes novas de expressão:

- Conhecer novos suportes e materiais.
- Experimentar com a luz ou a sombra.

- Construir objetos com elementos descartáveis, incentivando-a a ressignificar os objetos em desuso.
- Recorrer ao desenho, combinando formas, cores e dimensões
- Trabalhar com meios digitais ou com a fotografia.
- Experimentar com instalações artísticas ou com a tridimensão.” (Instituto Montessori, s.d.3, p.03).

A educação artística deve surgir à criança como um apoio para que se possa expressar livremente, da sua forma única e pessoal de ver o mundo.

Devido a formação breve no campo das Artes Visuais, existem atualmente, outras formas para os professores de 1º Ciclo encontrarem ferramentas para complementar essa formação. Existem formações complementares e iniciativas como o Plano Nacional das Artes (Direção Geral da Educação, 2019), cooperação e projetos entre escolas e museus, e ferramentas disponibilizadas online, como por exemplo, o programa já extinto de Educação Estéticas e Artística (Direção Geral da Educação, 2022), que foi conjugado mais tarde com o Plano Nacional das Artes.

A Criatividade

A criatividade embora muitas vezes associada à imaginação e fantasia, não é apenas isso. A criatividade é uma ferramenta essencial para a resolução de problemas e que pode e deve ser desenvolvida.

“À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia.(...) Na sua aceção comum, imaginação e fantasia designam tudo o que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem qualquer valor prático. De facto, a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica.” (Vygotsky, 2012, p.24)

A criatividade pode ser definida como “(...) a capacidade que as pessoas possuem para fazerem associações tendencialmente para encontrarem novas ideias” (Instituto Montessori, s.d.1, p.01), Fleider (2022) menciona Erich Fromm, que descreve a criatividade como “saber ver”. A criatividade é o que resulta num ato criativo: “Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo (..)” (Vygotsky, 2012, p.21). Dessa forma, quase tudo o que nos atualmente rodeia, que tenha sido criado pelo Homem, foi proveniente dessa criatividade humana.

Ao observar o comportamento do ser humano, e as suas atividades e criações por si desenvolvidas, conseguimos identificar dois tipos de atividade, ou também podemos chamar por tipos de pensamento, como é referido pelo Instituto Montessori (s.d.1).

A primeira atividade, é intitulada de reprodutora, pois está relacionada e interligada à nossa memória, e às nossas aprendizagens, todo o que conhecimento que já possuímos e descobrimos, “ (...) a sua essência consiste no facto de o homem reproduzir ou repetir modos de comportamento já anteriormente elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores (...)” (Vygotsky, 2012, p.21). Desta forma, a atividade reprodutora não cria, efetivamente, nada de novo, pois parte sempre da base de algo que já existe, apenas é uma espécie de repetição ou cópia alterada baseada no nosso conhecimento prévio. A base desta atividade é a nossa memória.

Para além desta atividade, podemos observar e identificar um segundo tipo de atividade. Esta combina e cria, ou seja pega no conhecimento já adquirido mas o produto é algo imaginado, algo que não foi previamente vivido ou experienciado por nós. Vygotsky (2012) deu o exemplo:

“Quando eu, por imaginação, desenho um quadro do futuro, digamos, a vida do homem na sociedade socialista, ou um quadro de uma parte da vida passada e da luta do homem pré-histórico, em ambos os casos, não repito impressões vividas por mim outrora.” (Vygotsky, 2012, p.23)

Ou seja, esta segunda atividade não é uma reprodução das nossas experiências e não é moldada somente pelo nosso conhecimento, ela combina essa construção prévia com a criação de novas imagens. É mais do que a simples representação do passado, ele

usa elementos desse conhecimento e experiência prévia mas com um intuito transformador.

Também podemos distinguir dois tipos de pensamento, o divergente, ao qual a criatividade está associada, e o convergente, que é o pensamento lógico e o mais utilizado. O pensamento convergente é “ (...) seletivo e é usado nas sequências lógicas por que implica uma única resposta, sem alternativas e é analítico.” (Instituto Montessori, s.d.1, p.01). Quanto ao tipo de pensamento divergente, é o que trata de encontrar respostas a soluções, apresenta uma maior diversidade de ideias, e procura expandir diferentes temas. Ambos são essenciais e complementares, e ambos podem ser exercitados através da atividade artística.

A criatividade está fortemente associada com a capacidade e flexibilidade mental face a problemas, para encontrar soluções e alternativas. Uma pessoa criativa é por norma sensível a problemas e adapta-se facilmente a diferentes circunstâncias. A curiosidade também é uma característica associada à criatividade. A capacidade de síntese e análise é outra das suas características.

O desenho infantil é uma boa oportunidade e pode ser usado como exercício e jogo para o seu desenvolvimento. Tudo isso através da criação de desafios e dificuldades. Tem que haver certos obstáculos que de alguma maneira bloqueiam a criança para que esta tenha de procurar e construir as suas próprias soluções. O desenho é uma boa ferramenta para isso, pois pode ser visto como um jogo, não causando demasiada frustração na criança, e não tem consequências físicas, fazendo a criança procurar soluções em si mesma.

A criatividade pode ser desenvolvida e treinada, só temos de proporcionar a oportunidade a tal, como por exemplo, procurar criar na sala de aula um bom clima que seja recetivo a novas ideias e experimentações. A criança tem de sentir que pode explorar e errar sem julgamento:

“-Criar um clima adequado, sobretudo a partir de um vínculo afetivo, que gere confiança para que a criança se expresse com liberdade.

-Oferecer possibilidades de escolher entre várias alternativas.

-Tempo e espaço para explorar, experimentar e retirar as suas próprias conclusões. “ (Instituto Montessori, s.d.1, p. 02)

É sempre uma mais valia desenvolver este tipo de competências e aptidões na criança, as Artes permitem fazer esse desenvolvimento de forma orgânica e agradável para a criança: “Tanto os desenhos livres como os espontâneos vão ajudar a criança a exprimir-se de uma forma criativa, (...)” (Telmo, 2006, p.32).

Metodologia

Procurámos então perceber de que forma as Artes Visuais e o desenho estão a ser abordadas em sala de aula e de que forma estão a ser desenvolvidas. Procurámos também perceber traços de influência das diferentes abordagens e técnicas dos professores, perceber de que forma é feita essa abordagem. Queremos descobrir que exercícios são lançados e de que forma.

De forma a procurar e conhecer a realidade do ambiente da sala de aula, precisávamos de ouvir e conhecer aqueles que têm experiência com tal. Conduzimos 10 entrevistas de onde pudemos retirar testemunhos de diferentes perspectivas e experiências, mostrando várias faces do ensino, encontrando alguns pontos em comum e outros divergentes. Com base nas respostas obtidas analisamos as situações que nos foram relatadas e tiramos conclusões baseando-nos na pedagogia de Maria Montessori e no estudo e informações recolhidas por Luquet e Lowenfeld.

Selecionamos a zona de Leiria por ter sido a cidade onde lecionamos AECS e conhecemos várias escolas. A seleção dos professores entrevistados partiu de quatro contactos pessoais, sendo um dos quais, um professor que tivemos o gosto de conhecer numa das escolas onde lectionei AECS, e depois ramificou em contactos desses professores que tivessem disponibilidade e à vontade para a realização e gravação da entrevista.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do mês de Junho do ano de 2023. As entrevistas tiveram a duração de um tempo médio de 15/20 minutos cada.

Selecionamos este instrumento pela sua forma única de recolha de informação, para encontrar mais do que os estudos consultados nesta dissertação, “*Experienciar*

(n)a sala de aula” por Silva (2011), *“Entre Caminhos: O Ensino Do Desenho - Que Tipologias De Aula?”* por Macedo (2018), *“A importância atribuída ao desenho infantil pelos adultos”* por Correia (2012), *“Riscos e Rabiscos- O Desenho Na Educação Infantil”* por Hanauer (2013), e *“Criatividade na escola: uma análise de propostas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”* por Fleider (2022).

Queríamos um relato e opiniões pessoais, de pessoas que lidam com este tema diariamente. As entrevistas permitiram-nos ir às escolas, conhecer estes profissionais e ver um bocadinho o seu mundo profissional e perceber com que lente é que o veem. Queríamos um método que nos permitisse registar a forma como estes professores veem a sua posição e que falassem com a sua voz. Permitiu-nos também por perspectivas lado a lado e a comparação da experiência que nos foi transmitida.

Originalmente tínhamos considerado fazer inquérito por questionário que nos permitiriam um tratamento de dados mais imediato e que chegasse a mais profissionais, no entanto prezamos mais pela opinião pessoal, “Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 193). Queríamos algo que nos ajudasse a compreender aquele profissional em particular, e isso é feito através de um diálogo, que é possibilitado nas entrevistas orais. Não queríamos respostas estereotipadas ou escritas e pensadas para dizer a norma ou o que sabem que está “correto”, procuramos um método que nos permitisse obter respostas únicas.

Perfil Dos Entrevistados

As entrevistas foram realizadas a professores e professoras no ativo, do distrito de Leiria, com diferentes idades e anos de carreira, tendo entrevistados que lecionam em escolas públicas e outros em privadas.

Procuramos ter uma amostra um tanto diversa para conhecer mais realidades. Conhecemos diversos professores e professoras de diferentes escolas, alguns das mesmas escolas para poder perceber experiências e perspectivas.

Foram realizadas 10 entrevistas. Nas 6 entrevistas que foram presenciais pudemos conhecer o espaço escolar e foram-nos mostrados alguns trabalhos que estavam em exposição pela escola. Uma entrevista foi realizada pessoalmente mas não

foi em espaço escolar, pois não foi possível ser durante a semana devido a impedimento horário, como houve a possibilidade de ser presencial demos primazia isso face à vertente online. As restantes 3, devido a impedimento horário, foram num regime online pela plataforma zoom, (numa delas a professora encontrava-se na sala de aula e teve a simpatia de nos mostrar o espaço).

Apresentamos de seguida, o guião de entrevista desenvolvido, sob o formato de tabela:

Temas	Objectivos	Questões
Caracterização	Definir o perfil do entrevistado	1- Género 2- Idade/ faixa etária 3- Anos de Carreira 4- Escola em que está a dar aulas (público/privado)
Formação	Compreender a formação prévia	5- Qual a sua formação base? 6- Que tipo de professor se considera ser? (exigente...) 7- Considera ter a formação adequada no âmbito das artes para aplicar nas suas aulas? 8- Teria interesse em ter uma formação complementar? Ou sente necessidade?
Importância do desenho	Entender qual a importância que atribuem ao desenho	9- Considera o desenho infantil importante? 10- Costuma abordar o desenho em sala de aula?
Abordagem “ “	Perceber de que forma é feita essa abordagem/	11- Em média, quanto tempo por semana os seus alunos desenhavam nas suas aulas? 12- Com que frequência dinamiza essas atividades?

Temas	Objectivos	Questões
	Tipos de exercícios/ dinâmicas/ estratégias nas turmas	<p>13- E qual a duração das mesmas?</p> <p>14- Há mais algum contexto em que o aluno desenhe em ambiente escolar? (por exemplo Aecs)</p> <p>15- Como costuma usar o desenho enquanto exercício de aula? (tipo de desafios lançadas, complementar da matéria, exercício de desenho por si, ex: decorar a capa do dossiê)</p>
Vertente artística	Compreender o decorrer dos exercícios/ temas/ dinâmicas/ materiais	<p>16-O que é feito antes da proposta? Como é apresentada a proposta?(preparação/ enunciado/é dado um artista como exemplo?)</p> <p>17- Costumam seguir algum tipo de planeamento,a nível dos temas (bd/ilustrações) , do material exigido</p> <p>18- Que tipo de temas costuma lançar? Existem temas livres, ou outro tipo de temas?</p> <p>19-Os alunos costumam trabalhar individualmente, a pares, em grupos?</p> <p>20- Quais são os materiais riscadores utilizados e qual o acesso aos mesmos?</p> <p>21- Quais os suportes utilizados e as dimensões médias? (cartão, folha de papel, paredes, A4, A3, papel cenário na parede)</p> <p>22- Que tipo de espaços utilizam para desenhar? (sala? recreio?)</p>

Temas	Objectivos	Questões
		<p>23- Que tipo de recursos ou equipamentos utiliza? (Por exemplo algum tipo equipamentos, cavaletes, mesa digital, mesa normal/ secretária)</p> <p>24- Costuma usar elementos pouco convencionais, naturais, recicláveis? (folhas, elementos naturais, embalagens, jornais)</p>
Influência da figura do professor	Compreender como o professor está a impactar o aluno/ o seu desenho	<p>25- No decorrer da atividade que posição toma? (fica sentado, se vai mesa a mesa, se ajuda na gestão do tempo)</p> <p>26- Que tipo de estratégias aplica quando se depara com algum obstáculo? (falta de interesse na atividade? (há conversa, não interfere...) falta de gestão do tempo, barulho da sala, usam música)</p> <p>27- O que é feito após este desenho? (É feita uma apresentação/mostram aos colegas? É feita uma apreciação por parte do professor ou dos colegas? É conduzida uma avaliação? se sim é comunicada no início do exercício)</p> <p>28- Expõe os desenhos no meio escolar? (na sala ou há algum espaço específico, como é feita/critérios de seleção, se envolve os alunos, se todos expõem)</p> <p>29- Nota alguma influência sua nos desenhos dos alunos? Se sim, em que medidas?(gráficas/ temas/ fazem para agradar/ desenham a figura do professor/ incluem as</p>

Temas	Objectivos	Questões
		<p>sugestões do professor/ usam elementos que à partida sabem que o professor gosta)</p> <p>30- Alguma coisa que gostaria de acrescentar/considerar relevante partilhar?</p>

Tabela 01: Guião de Entrevista

Apresentação e Análise Das Respostas Obtidas

Neste capítulo, apresentamos todas as questões e as respostas dos entrevistados, obtidas na entrevista. Também visitamos essas questões, uma a uma, e apresentamos uma análise reflexiva das respectivas respostas. Para apresentar os resultados de determinadas respostas apresentamos um conjunto de gráficos tendo em consideração uma análise quantitativa. Nas restantes questões, foi realizada uma análise qualitativa, apoiada em excertos das respostas dadas às entrevistas (Anexos A a J) .

Perfil Do Entrevistado

Pergunta 01: Qual o seu género?

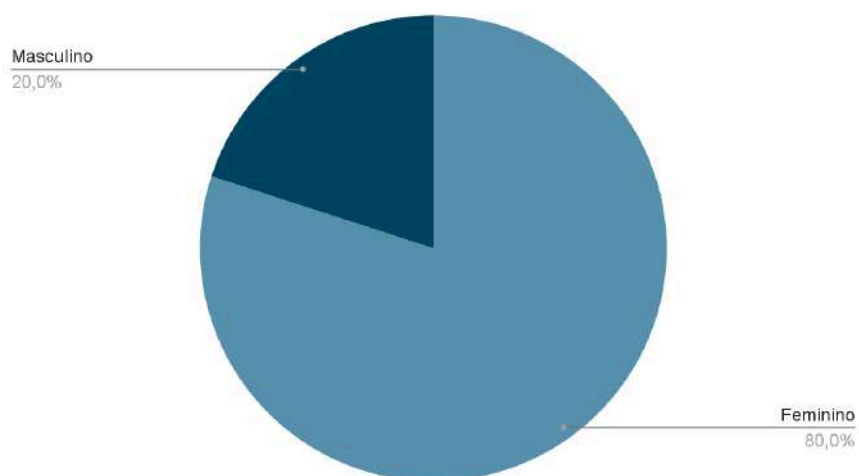


Figura 01. Respostas relativas ao género

Entrevistámos oito professoras do género feminino e dois professores do género masculino. De acordo com a Fundação Belmiro de Azevedo (Edustat, 2020), num estudo feito referente ao ano letivo de 2018/2019 foi definido que 77,33% dos professores a lecionar eram do género feminino e apenas 22,67% eram do género masculino. Deste total, apenas 18% dos profissionais lecionam no primeiro ciclo, sendo apenas 2% homens. De acordo com a Fundação Francisco Manuel dos Santos (Pordata, 2023, Junho), em 2022 87,4% dos professores a lecionar em ensino básico, primeiro ciclo são mulheres.

Pergunta 02: Em que faixa etária se encontra?

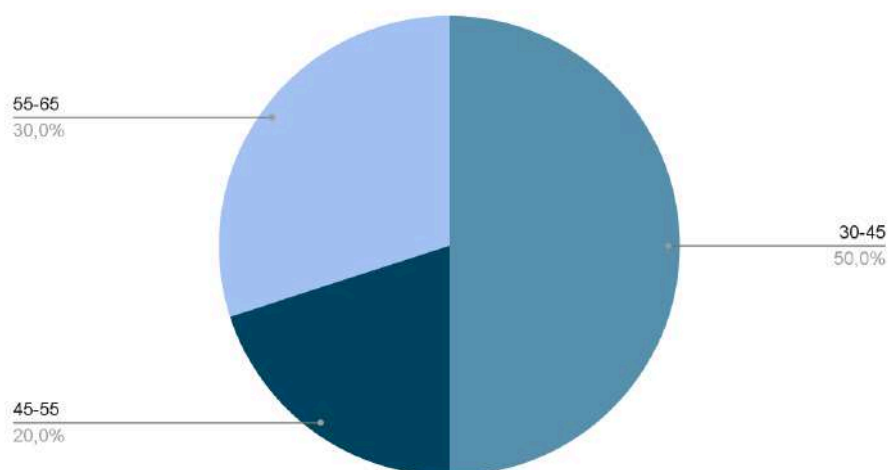


Figura 02. Respostas relativas à faixa etária

Todos os professores entrevistados tinham acima de trinta anos. De acordo com a Fundação Francisco Manuel dos Santos (Pordata, 2023, Julho), em 2022 o índice do envelhecimento dos docentes no ativo do ensino básico do primeiro ciclo foi calculado da seguinte forma, por cada 100 professores com menos de 35 anos quantos são os professores com 50 ou mais anos. Referente ao ensino básico apenas, o número foi de 97,0%.

Pergunta 03: Tem quantos anos de carreira?

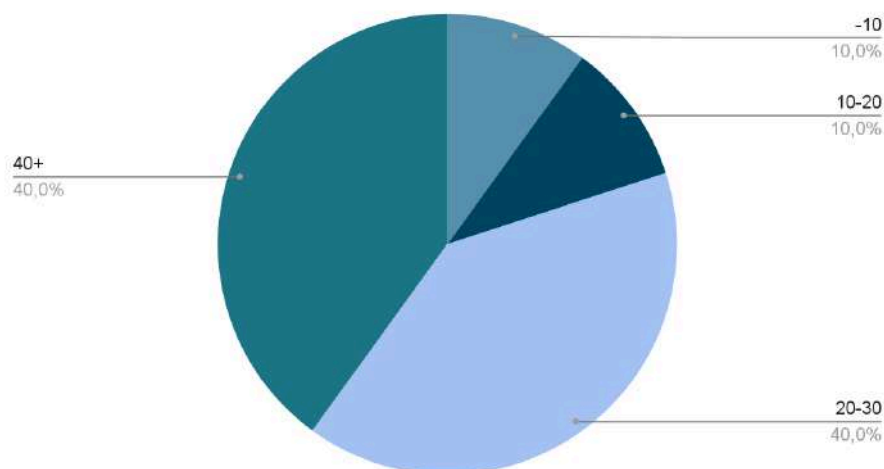


Figura 03. Respostas relativas aos anos de carreira

Todos os professores entrevistados encontram-se no ativo. O entrevistado com menos anos de experiência é a professora entrevistada 03 com cinco anos de carreira, e a com mais anos de experiência é a professora entrevistada 02 com quarenta e três anos de carreira.

Pergunta 04: Leciona ou já lecionou aulas no ensino público ou privado?

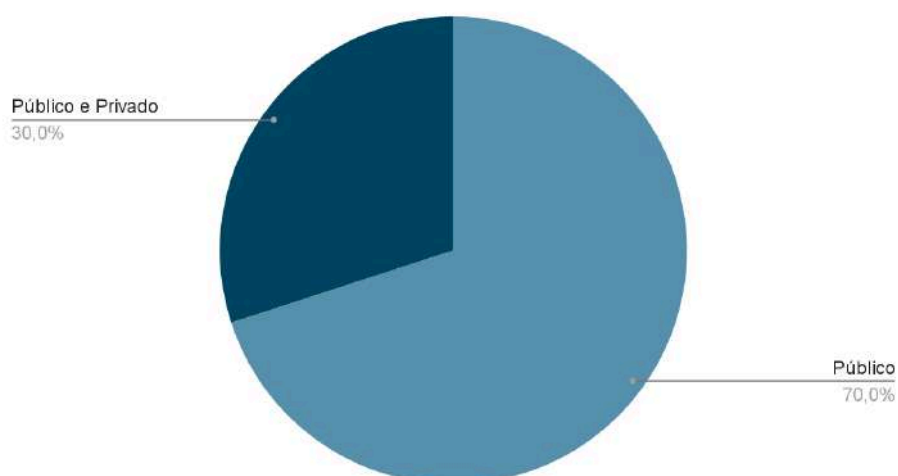


Figura 04. Respostas relativas à tipologia de ensino em que já lecionou

Todos os professores entrevistados estão de momento a lecionar no ensino público, tendo três deles lecionado no ensino privado anteriormente. O entrevistado 07

leccionou numa escola privada durante doze anos e está na escola pública há um. A entrevistada 08 esteve a lecionar durante vinte e três anos numa escola privada e cinco na escola pública. A entrevistada 09 leccionou numa escola privada por treze anos e está há um ano a lecionar numa escola pública.

Formação Do Entrevistado

Pergunta 05: Qual a sua formação base?

Todas as respostas foram únicas, pois os professores entrevistados tiveram experiências e formações diversas. Constatámos diferenças a nível das instituições frequentadas, dos tipos de formações e dos anos em que as mesmas foram concluídas, assim como diferentes requisitos das profissões em diferentes épocas. Sete dos entrevistados formaram-se em Ensino Básico, dos quais dois eram com variante em Educação Física, dois formaram-se no Magistério Primário, e um dos entrevistados mencionou formação em Educação Física. Apesar das entrevistas terem sido feitas a professores a lecionar em Leiria, as suas formações são de várias zonas do país, as mencionadas foram Leiria (2), Faro (1), Lisboa (1) e Évora (1). Os professores entrevistados 02, 05, 06, 07, e 10 não identificaram o local da sua formação. Para além da licenciatura, apenas um mencionou ter feito mestrado em Educação física (Entrevistado 06) e outro entrevistado uma “pós-graduação em Educação Especial” (Entrevistada 09).

Podemos refletir que todas as formações foram demasiado variadas para se encontrar qualquer tipo de padrão ou possível relação. Também é difícil determinar o estado de atualização ou desatualização das formações dos professores entrevistados face às ofertas de formação atuais. Os requerimentos de formação para a profissão também já sofreram diversas alterações.

Pergunta 06: Que tipo de professor se considera ser?

Esta foi uma das perguntas nas quais obtivemos as mais diversas respostas, sendo um tanto complexo categorizar as mesmas devido à sua singularidade. Alguns

com respostas mais curtas e sintéticas, outros com respostas mais desenvolvidas onde justificavam as suas ações, a palavra e termo mais usado foi “exigente”, tendo apenas não sido mencionada por um professor.

A ideia de uma exigência equilibrada e balanceada com um lado mais afável foi referida por cinco professores, considerando necessário existir um meio termo: “Acho que é um meio termo, exigência por um lado, mas depois a parte efetiva tem que estar muito marcada.” (Entrevistada 09, Resposta 06, Anexo A). Foi também referida uma necessidade de separar os momentos, dando tempo para brincar e haver um ambiente mais descontraído, mas depois haver espaço e tempo para o trabalho e essa tal vertente da exigência: “ (...) Eu sempre fui uma pessoa que brincava imenso com eles como depois, quando é para trabalhar é para trabalhar. Brincava com eles e a seguir sabia ser exigente.” (Entrevistada 08, Resposta 06, Anexo B). Outro entrevistado mencionou,

“Eu sou muito exigente, tento criar naturalmente alguma empatia com os alunos porque por vezes essa exigência é tida ou é vista, é relacionada, com o receio de falha, porque quando exigimos temos de mostrar um outro lado, há que dar importância ao feedback positivo para não “criar” esse receio nos alunos. Mas sim, acho que eu tento ser empático e simpático com eles, brincalhão nos momentos certos, mas sim há exigência.(...)” (Entrevistado 07, Resposta 06, Anexo C).

Os entrevistados 02 e 03 também reforçaram essa ideia, dizendo respectivamente: “Sou exigente, mas ao mesmo tempo atenciosa às necessidades das crianças.” (Entrevistada 02, resposta 06) e “É um meio termo entre exigente e amável.” (Entrevistada 03, pergunta 06, Anexo D).

De todas as respostas dadas, algumas outras palavras ou expressões usadas para se auto descreverem foram divertido(a), hiperativo(a), chato(a), e a transmissão da ideia de saber brincar.

Podemos refletir que os professores que mencionaram este meio termo, e uma procura de um lado considerativo pelo aluno, lembraram-nos do perfil do professor enquanto profissional reflexivo definido por Sousa (2010). Esta relevância que dão ao apoio e ao feedback positivo mostra uma reflexão e percepção de si enquanto educador e das realidades dos diferentes alunos, ou pelo menos uma procura de tal. A sua atenção

às necessidades da criança demonstra “(...) um perfil de artista-professor como profissional reflexivo-reconstrutivo. Isto é, alguém com conhecimento próprio que, não só percebe realidades, mas também as reconstrói, ou contribui para a sua reconstrução.” (Sousa, 2010, p. 05).

Pergunta 07: Considera ter a formação adequada no âmbito das artes para aplicar nas suas aulas?

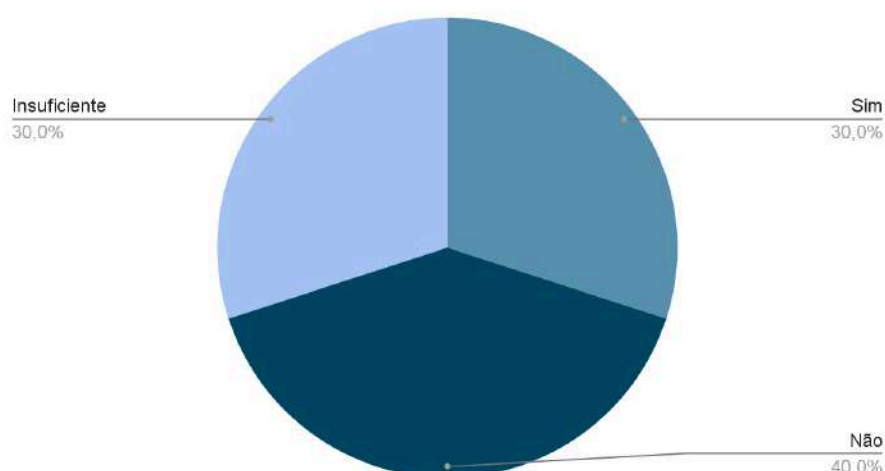


Figura 05. Respostas relativas à formação

As respostas obtidas foram muito diversas, tendo sido também maioritariamente desenvolvidas.

Os três entrevistados que consideraram ter a formação necessária, mencionaram que muita da sua formação ou do seu à vontade com as artes provém do gosto e interesse pessoal, tendo referido uma pesquisa e procura, quer de forma autónoma ou através de outras formações. A entrevistada 09 sublinhou o facto de considerar a sua formação apenas suficiente e que podia ser otimizada. A entrevistada 10 conta que já tem uma noção de arte “muito abrangente”, “eu aprendi e leio coisas”, afirmando também que “Atualmente temos muitos recursos na internet e eu vou lá ver como se faz e os meninos veem e fazem melhor do que eu.” (Entrevistada 10, resposta 07, Anexo E). A professora entrevistada 01 referiu já ter tirado uma formação na área das Artes Visuais.

Por outro lado, houve quatro respostas negativas, afirmando não considerar ter a formação suficiente ou adequada. Todos os que responderam negativamente, não

justificaram nem desenvolveram, tendo apenas um mencionado falta de interesse pelo ramo artístico.

Quanto aos três que consideraram insuficiente ou pouca, justificaram as suas opiniões da seguinte forma,

“(…)se nos centrarmos sobretudo naquilo que são as expressões plásticas aquilo que no curso nos é passado, eu hoje considero que é pouco. Temos de ser nós depois a tentarmos beber alguma informação quando começamos a trabalhar, procurar ferramentas e ideias, do curso trazemos pouco.” (Entrevistada 04, resposta 07, Anexo F)

O entrevistado 07, mostrou alguns pontos parecidos, referindo também uma procura externa que foi “muito mais completa do que a minha licenciatura”, e afirmando “Se eu pensar só no meu curso, claramente a formação que recebi foi insuficiente.” (Entrevistado 07, resposta 07, Anexo C), a entrevistada 04 transmitiu uma ideia semelhante: “(…) Foi tudo muito geral, depois disso fiz uma formação já há uns anos que era uma formação que tinha uma grande carga horária e que englobava vários tipos de artes, foi muito mais completa do que a minha licenciatura.” (Entrevistada 04, resposta 07, Anexo F). Também foi mencionado que é a experiência prática e a troca da mesma com outros colegas da área que é mais enriquecedor do que a sua formação base “(…) acho que no curso que fazemos não nos ensinam tudo.” (Entrevistada 05, resposta 07, Anexo G).

Podemos refletir que tanto as respostas negativas, como as que deram a sua formação como insuficiente, podem parecer apenas um pouco diferentes, significando quase o mesmo, no entanto, sentimos necessidade de separar como coisas diferentes. Os professores que responderam negativamente, não mencionaram nenhuma procura externa à formação base, ao contrário dos que responderam insuficiente.

Os que responderam sim, pareceu-nos mais uma questão de gosto pessoal pela área, o que de certa forma nos deixa logo mais à vontade com tal. O gosto também gera mais interesse e uma maior procura sobre o tema, de forma consciente ou inconsciente, por exemplo, ao ver algum exemplo engraçado de exercício na internet ou o que foi feito por outra professora, uma pessoa que tenha gosto pelo assunto vai olhar para tal e provavelmente considerar como pode adaptar aquilo às suas aulas. Reforçamos que um

dos entrevistados que respondeu sim, considerou a sua formação apenas suficiente, afirmando que embora fosse suficiente era “só suficiente, mas poderia ser potencializada/optimizada sim.” (Entrevistada 09, resposta 07, Anexo A) .

Pergunta 08: Teria interesse ou sente necessidade em ter uma formação complementar?

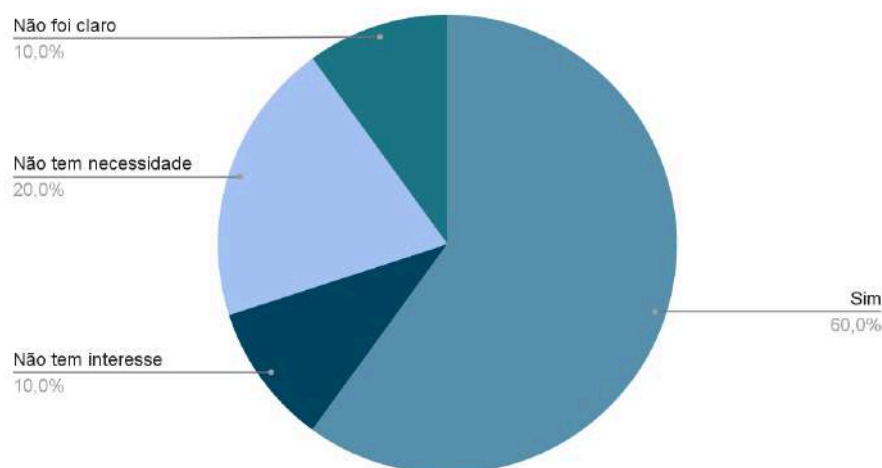


Figura 06. Respostas relativas à necessidade de uma formação complementar no campo artístico

Nesta questão obtivemos seis respostas afirmativas, reforçando esta necessidade de uma melhor formação e preparação nesta área. Existe uma necessidade de uma melhoria das bases, e do conhecimento em relação às artes, só dessa forma podemos formar melhores profissionais, mais equipados para lidar com os desafios associados à vertente artística. Existe essa necessidade porque “(...) muitas das atividades que desenvolvo com eles é por curiosidade e por pesquisa.” (Entrevistada 09, resposta 08, Anexo A). Enquanto forma complementar a formação base de cada um “(...) seria sempre uma mais valia.” (Entrevistado 07, resposta 08, Anexo C).

Dos que não sentem necessidade mas sim por gosto, um deles foi a entrevistada 01, que na questão anterior foi dos que mencionou já ter feito uma formação complementar na área. Esta professora não afirmou sentir necessidade pois têm tendência a pesquisar e descobrir mais por iniciativa própria, sendo uma formação do seu interesse “(...) eu acho que seria gratificante (...), não digo que não.” (Entrevistada 01, resposta 08, Anexo H). A entrevistada 05, afirmou procurar formações neste campo.

O professor que disse não sentir necessidade defende que deveria existir um profissional especializado para essa vertente. A professora que não deu uma resposta clara, mencionou também um técnico especializado, no entanto afirma que não concorda que haja um,

“É assim, de acordo com o que o currículo nos pede e de acordo com as aprendizagens essenciais que estão definidas agora nos últimos anos que nos pedem eu também não acho que o primeiro ciclo seja aquele que temos de ter um técnico especialista em desejo, em teatro, um especialista em música, acho que não e por aí, acho que é tudo mais abrangente.” (Entrevistada 10, resposta 08, Anexo E).

Podemos refletir que a maioria sente uma necessidade de uma melhoria na formação. Estes profissionais são os responsáveis pelo ensino e educação de variados aspetos às crianças, a melhoria da sua formação deveria ser constante de acordo com novas aprendizagens e discussões. Sendo que um entrevistado respondeu que não tem interesse em ter uma formação complementar, não exclui a falta de necessidade.

As formações deveriam trazer um maior leque de ferramentas, como mencionado no capítulo “A formação do professor”, devem se sentir confortáveis nas suas aulas para poderem explorar as Artes Visuais. Deveriam sentir-se confiantes com diferentes tipos de exercícios mais desafiantes a nível artístico, por exemplo, pintar um mural com as suas turmas.

Importância Do Desenho

Pergunta 09: Considera o desenho infantil importante?

Todas as respostas a esta questão foram positivas. Todos os professores entrevistados afirmaram reconhecer a importância do desenho infantil nestas idades. Dos 10 entrevistados, 7 deram respostas curtas e sucintas de forma afirmativa, tendo três deles desenvolvido a sua opinião ou justificando o porquê de reconhecerem tal.

A entrevistada 8 reconheceu a importância do desenho que pode ser usado para ganhar noção e conhecer diversos aspetos sobre a criança, “(...) e vemos muitas vezes o

nível em que eles estão, tipo de criança que são, o nível de maturidade, os gostos.” (Entrevistada 08, resposta 09, Anexo B). O entrevistado 9 também mencionou uma vertente semelhante no aspeto de permitir conhecer melhor a criança na sua vertente social, salientando que o desenho pode ser usado como forma de “exteriorização das emoções” e dar a conhecer como são os seus relacionamentos, o contacto com o outro, e até a sua autoestima, “(...) porque muitas vezes é possível observar como é que eles se sentem com eles próprios, como é que são as relações com os colegas.” (Entrevistada 09, resposta 09, Anexo A).

A professora entrevistada 10 fez uma maior reflexão sobre o tema, mencionando fazer sempre uma procura em aprender. Aprender como ensinar o desenho, procurando formas de fazer e desenhar certos elementos. Devido a ter mais anos de carreira, salientou algumas diferenças do que era requerido das crianças a nível educativo. Referiu que o tema já evoluiu bastante de há uns anos para cá: “Antigamente nós olhávamos para um desenho do menino e queríamos logo quase tirar do comportamento, e hoje em dia pelo menos, ponho isso completamente de lado.” (Entrevistada 10, pergunta 09, Anexo E), mencionando que antes era reduzida a classificação referente ao comportamento, em vez de ocorrer um incentivo ao desenho.

Podemos refletir que houve alguma surpresa pela positiva, por todos os professores entrevistados terem dado respostas afirmativas. Nas suas respostas, todos reconheceram a importância do desenho especialmente neste ciclo em que o desenho surge como algo tão fundamental para o desenvolvimento da criança e tão intrínseco ao mesmo. Sendo um tema muitas vezes ignorado ou cuja importância é muitas vezes reduzida em prol de outras disciplinas como o português e a matemática, foi positivo ver que a opinião dos professores no terreno valoriza o desenho e as artes e não só valoriza como realmente percebe a sua importância e formas de poder usar isso como ferramenta ao serviço do professor. Como alguns professores mencionaram, é uma ótima ferramenta que permite conhecer mais do aluno, o tal universo próprio que cada criança tende a representar.

A criança pode desenhar com as cores favoritas, que podem nalguns casos dar algumas indicações quanto a sua personalidade e bem estar “(...), as cores quentes vêm-se nas crianças extrovertidas, bem adaptadas; as cores frias caracterizam as crianças introvertidas e independentes.” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 55), o tipo de traço que faz indica também o tipo de emoções que está a sentir. A criança também tem

tendência quer seja a representar ou fazer para oferecer, desenhos com os seus membros da família, animais de estimação e amigos. Tudo isto permite ao professor não só traçar um pouco mais sobre o perfil social daquela criança, como perceber um pouco do seu bem estar ao desenhar.

Pergunta 10: Costuma abordar o desenho em sala de aula?

Nesta questão todas as respostas foram afirmativas. O “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 2021) (pressupõe três horas para a educação artística, expressão plástica, expressão dramática, musical e dança) no horário, por isso de certa forma, a resposta afirmativa é o expectável e o suposto pelo programa curricular.

No entanto, foi possível perceber, que em certos casos, nem sempre se verifica uma distribuição correta do tempo,

“Lamentavelmente e abertamente lhe digo que não utilizamos esse tempo predefinido para as artes porque atrasamos o trabalho e damos sempre, infelizmente ainda, primazia as áreas dominantes, do português, da matemática, do estudo do meio etc, mas tento sempre trabalhar sempre alguma parte das expressões.” (Entrevistado 07, resposta 10, Anexo C).

Esta realidade foi mais abordada e sublinhada nas respostas obtidas nas questões seguintes, por exemplo na pergunta 11 volta a ser mencionada essa primazia por outras disciplinas pela professora entrevistada 05.

Podemos refletir que as Artes Visuais estão fortemente relacionadas com o desenho. Dessa forma a abordagem do desenho em sala de aula faz mesmo parte do programa, ou seja, todas as respostas obtidas foram positivas. As questões que agora devemos colocar são relativas ao tempo usado neste desenho, e de que forma é abordado e usado enquanto exercícios nestas aulas.

Abordagem Do Desenho

Pergunta 11: Em média, quanto tempo por semana os seus alunos desenhavam nas suas aulas?

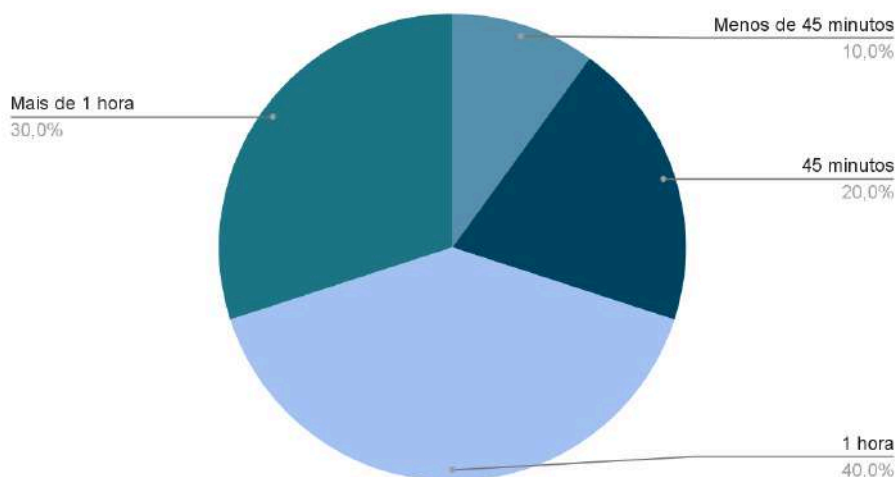


Figura 07. Respostas relativas ao tempo médio que os alunos desenhavam por semana

Quase todos os professores mencionaram a distribuição de horas já prevista no “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo” e, em alguns casos, inclusive no horário, não tendo uma grande liberdade de planeamento nesse fator. A maioria, no entanto, expressou uma certa liberdade na distribuição desse tempo para o desenho ao longo da sua semana de aulas.

No horário existe uma atribuição de 3 horas semanais, que devem ser divididas pelas diferentes vertentes artísticas, “(...) está tudo definido no horário do professor, portanto nós temos no meu horário deste ano, três horas de expressões artísticas, mas são todas, e a música, e a plástica é a dramática, (...)” (Entrevistada 10, resposta 11, Anexo E). Noutro caso “Nós atualmente estamos a trabalhar em horário, nós temos uma carga horária, de desenho com os meninos e educação artística, chamada Artes Visuais, de 45 minutos semanais.” (Entrevistada 01, resposta 11, Anexo H).

No entanto, vários professores, mencionaram nem sempre cumprir com isso da forma mais correta; quer seja por atribuir mais tempo às Artes Visuais em função das outras expressões, “ Eu acabo por trabalhar mais a expressão plástica. (...) Se tiver uma turma de primeiro ou segundo ano, trabalho mais a expressões plásticas do que numa turma de terceiro ou quarto, mas trabalho sempre uma ou duas horas.” (Entrevistada 04, pergunta 11, Anexo F), quer por retirar-lhe tempo em função do Português e da

Matemática por exemplo. “Não faço muito, devia fazer mais, porque temos outras matérias essenciais que nos exigem que eles saibam e onde é que a gente vai roubar? Às artes, portanto eu diria-te uma hora por semana e se calhar já estou a ser simpática.” (Entrevistada 05, resposta 11, Anexo G).

Podemos refletir que para tudo o que pode ser abordado e desenvolvido a nível do desenho infantil e competências adjacentes que o mesmo desenvolve, menos de uma hora semanalmente é pouco. No entanto, muitas destas crianças desenham noutros momentos da semana, quer seja em ambiente de casa ou ambiente escolar, por exemplo nas AEC.

A vantagem do desenho em sala de aula é a construção e planeamento de exercícios que visam e procuram o desenvolvimento da criança noutros foros do que só o ato de desenhar “O desenho infantil é visto pela escola como um meio de desenvolvimento das crianças (...), este é utilizado como instrumento de medida para avaliar a inteligência, a motricidade e o sentido estético (...)” (Pereira, 2016, p. 10).

Outro fator importante, é claro, a importância e a distribuição desta hora; será que é tudo de uma só vez, desenhando apenas num dia numa semana de aulas? Ou as Artes Visuais surgem em pequenos mas frequentes momentos? A questão seguinte procurou entender a frequência dos tempos dedicados às Artes Visuais.

Pergunta 12: Com que frequência dinamiza essas atividades?

Pelas respostas obtidas pudemos concluir que é nesta vertente que alguns dos professores têm a liberdade para gerir o tempo que atribuem ao desenho e às Artes Visuais e as condições e contexto em que o fazem,

“(...) o que acontece muitas vezes é que temos no horário esse tempo, mas não quer dizer que tenha de ser naquele dia e naquela hora. No nosso horário temos programado para aquele dia, mas o que acontece é que às vezes fazemos noutro dia, noutra hora, desenvolvemos um projeto. Por exemplo, gosto de trabalhar um pintor ou um artista e vou desenvolver um projeto à volta disso e posso trabalhar isso noutro dia, mas no meu horário e no meu sumário vou sumariar naquele dia e naquela hora o que era suposto ser desenvolvido.” (Entrevistada 01, resposta 12, Anexo H).

Cinco professores mencionaram um funcionamento semelhante, dividindo pela semana consoante precisavam, distribuindo a hora semanal de forma a adaptar-se aos conteúdos abordados nas aulas.

“As coisas não são estanques, estou a trabalhar um assunto a português que fala de um mar muito grande, e depois nós tentamos trabalhar isso na expressão plástica. Então trabalhamos ao longo da semana, ao longo de várias aulas e misturamos o português com expressão plástica.” (Entrevistada 10, resposta 12, Anexo E)

Noutros casos, como mencionado nas respostas da pergunta 11, o horário já vem definido pela escola e não pode ser alterado, “(...) já nos é dado o horário feito, portanto não tenho possibilidade de escolha. Nos outros agrupamentos onde estive era diferente, eu é que fazia o horário.” (Entrevistada 04, resposta 12, Anexo F).

Todas as respostas foram muito diversas, três deram respostas sucintas e diretas, tendo um dito que abordava de acordo com o horário, sendo duas a três vezes por semana; outro disse que dividia a hora, parte na segunda-feira, e parte na quarta-feira; e outro referiu que abordava o desenho em apenas um só dia.

Podemos refletir que na maioria dos casos dos professores entrevistados a distribuição do decorrer das atividades relativas às Artes Visuais era maleável e de acordo com a sua vontade. Isto permite uma planificação de atividades mais dinâmica e uma melhor correlação com os restantes conteúdos. Vendo desta forma é uma vantagem. No entanto, nos casos que obrigam a cumprir o horário há uma melhor contabilização das horas atribuídas a cada coisa, garantindo um melhor cumprimento do Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo.

Pergunta 13: Qual a duração das atividades?

Nesta pergunta, três professores (entrevistados 02, 05 e 07) também demonstraram dificuldade em dar uma resposta concreta, em parte por esses momentos de desenho serem inseridos noutras disciplinas, foi lhes difícil atribuir um tempo específico. A entrevistada 01 referiu 45 minutos, a entrevistada 04 mencionou 40 minutos, a entrevistada 03 o entrevistado 06 mencionou a duração de 1 hora, a

entrevistada 08 disse que em cada sessão de desenho usava meia a uma hora, a entrevistada 09 referiu 15 minutos diários e a entrevistada 10 disse entre 45 minutos a 1 hora.

Mesmo referindo horário atribuído, foi expressada uma dificuldade em cumprir com o horário:

“Eu tenho 3 horas semanais e só consegui fazer 2 ou 2 e meia, mas isso acho que também acontece com o português e a matemática. 2 horas semanais, diariamente depende do que estiver no horário, mas há alturas em que é uma hora ou blocos de quarenta minutos espalhados pela semana.” (Entrevistada 04, resposta 13, Anexo F).

Para diferentes exercícios, por exemplo ilustração relacionada com as emoções refletidas durante a leitura de um texto a português, e aulas foram referidas distribuições de tempo díspares consoante a atividade, não havendo uma duração constante e igual que me pudessem fornecer de forma idêntica.

Um dos professores entrevistados salientou a falta de tempo, mesmo com essa distribuição por diferentes atividades para concluir e desenvolver em toda a sua potencialidade exercícios relativos à atividade artística. Cada criança e turma tem velocidades de execução diferentes e isso pode ser um grande fator de influência nesta duração de atividade, “(...) o tempo que é destinado à parte plástica nunca chega para nós tratarmos aquilo que queremos, (...) É complexo fazer assim um trabalho só num tempinho de 45 minutos ou uma hora. Não dá.” (Entrevistada 10, resposta 13, Anexo E).

Podemos refletir que nos casos dos professores que distribuem os momentos das Artes Visuais livremente tem uma maior dificuldade na contabilização do tempo. As tarefas que definem têm durações distintas sendo uma tarefa difícil atribuir uma duração média das mesmas. Os professores que seguem o horário têm os blocos de duração já definidos, conseguindo fornecer respostas mais exatas.

Pergunta 14: Há mais algum contexto em que o aluno desenhe em ambiente escolar?

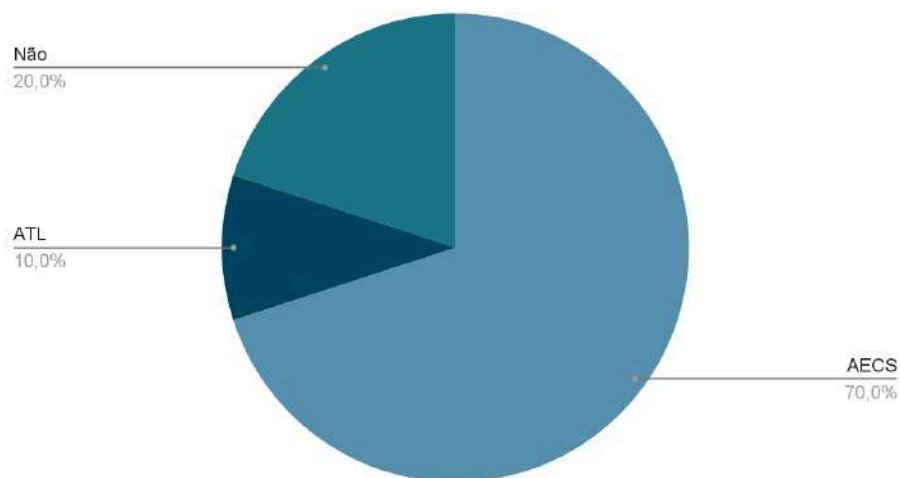


Figura 08. Respostas relativas a outro contexto em que ocorra o desenho em ambiente escolar

A grande maioria, sete, dos professores respondeu AEC, como sendo outro momento relacionado com as Artes Visuais e o desenho na escola. Alguns deram mais informação sobre o programa de AEC específico do seu agrupamento escolar, “(...) neste agrupamento há uma professora que costuma abordar todas as áreas com eles.” (Entrevistada 04, resposta 14, Anexo F), a professora entrevistada 05, mencionou o uso do desenho, “(...) no meu agrupamento eles tem artes nas aecs, usam muito o desenho.” (Entrevistada 05, resposta 14, Anexo Anexo G), e “No nosso agrupamento temos uma AEC direcionada para a educação artística, agora este ano sei que há um período em que é mais dedicada à educação artística e à expressão plástica.” (Entrevistada 01, resposta 14, Anexo H).

Podemos refletir que apesar de muitos dos alunos terem outros contextos em que desenhem em ambiente escolar, é necessário relembrar que nem todos os alunos têm AEC ou ATL Muitos têm outras atividades extra curriculares ou vão para casa com o término das aulas. Desta maneira, nem todos os alunos têm outros momentos de desenho na escola, sendo que existem qualquer tipo de oficinas ou disponibilização de materiais durante o tempo livre ou intervalos.

Sendo uma das grandes formas de expressão da criança, especialmente sendo uma forma tão livre de expressão da mesma, deveria existir mais momentos em que

pudesse desenhar. Pelo menos, que lhe dessem a possibilidade e o espaço para tal. O espaço e tempo para a criança fazer desenhos para si mesma, desenhando o que quer sem regras ou limitações, na escola, em contacto com os colegas trás vantagens para o seu desenvolvimento e bem estar.

Pergunta 15: Como costuma usar o desenho enquanto exercício de aula?

Esta foi uma das perguntas que obteve respostas mais desenvolvidas e extensas, e os professores forneceram-me vários exemplos de exercícios desenvolvidos em aula.

Obtive todo o tipo de respostas, desde complementar da matéria, a desenho livre, e como atividade lúdica (sem depender ou estar associado aos conteúdos dados). Todos responderam que davam muito exercícios de desenho complementares de outras áreas:

- Cinco professores referiram uma maior tendência para acompanhar o português, maioritariamente referindo usar o desenho com o tratamento e ilustração de textos, ou para ajudar a verificar se conseguem ler certas palavras, por exemplo “(...) no português nesta fase do primeiro ano dou umas palavrinhas, que eles tinham de saber ler e mandava desenhar o que lá estava para saber se eles tinham percebido o que estava lá realmente.” (Entrevistada 08, resposta 15, Anexo B). Na resposta à questão 13, a entrevistada 02 mencionou “numa aula de português, podem usar a expressão plástica, para exprimir os sentimentos que ao lerem o texto conseguiram, o que o texto lhes transmitiu. Peço para fazerem a tradução plástica dos sentimentos que vivenciaram.” (Entrevistada 02, resposta 13, Anexo D);
- Cinco professores mencionaram estudo do meio, como por exemplo para auxiliar a representação dos animais, “Uma vez, quando tivemos a dar os animais, e as características dos animais, eu pedi para que os desenhassem numa folha A3 um animal, e depois tinham de dizer à turma as características desse animal.” (Entrevistada 05, resposta 15, Anexo G);
- Dois mencionaram a matemática, auxiliando as construções das formas geométricas, ou transformando esse exercício num jogo divertido por adicionar a vertente artística. No caso do uso das formas geométricas um exercício proposto

foi “(...) fizemos um robô com as figuras geométricas e depois tiveram que desenhar.” (Entrevistada 05, resposta 15, Anexo G);

- História de Portugal também foi mencionada por um professor num sentido semelhante ao da ilustração dos acontecimentos, “(...) no quarto ano, este ano tenho a parte da história de Portugal e quando tivemos a contar a expansão portuguesa tínhamos que desenhar caravelas, e esse trabalho também acompanhou toda a parte da exploração do estudo do meio.” (Entrevistada 10, resposta 15, Anexo E).

Apesar de todos terem respondido que usam o desenho como complementar da matéria, apenas dois referiram a possibilidade de permitir o desenho livre nas suas aulas. Apenas três mencionaram o uso de desenho como exercício lúdico, usando o desenho “(...) um bocadinho como forma de libertação do stress ou como calma porque há meninos que se nota que ficam mais calmos a desenhar até ao som da música.” (Entrevistada 09, resposta 15, Anexo A), sem conexão à matéria dada em sala de aula nas outras disciplinas.

A professora entrevistada 09 mencionou dois exercícios que costuma desenvolver nas suas aulas que podem ser descritos como “desafiantes” para as crianças, pois tem o intuito de obrigar a uma outra utilização quer da folha, como do material, da qual estão habituados. A professora notou que existem meninos com dificuldade a transpor e adequar o espaço existente de uma folha no formato A4.

“Nota-se que os meninos com uma maior maturidade conseguem ocupar a folha toda, os meninos que ainda tem menor maturidade tem uma tendência a não. Até fiz um trabalho com eles que dei lhes um vídeo e a ideia era eles replicarem, e era um papagaio. Então notou-se nitidamente, aqueles meninos que têm maior à vontade e mais desenvolvidos, os papagaios ocuparam a folha toda, o espaço, os outros meninos tiveram mais dificuldade em fazê-lo.” (Entrevistada 09, resposta 21, Anexo A).

O outro exercício mencionado pela professora envolve um desafio a nível do uso do material. Descreveu-o usando o termo “bloqueador”. O exercício consiste em não

poderem usar a borracha: “A borracha é o porto de abrigo, se errar posso apagar (...) e quando lhes acontece isso ficam totalmente bloqueados, mas depois habitua-se e saltam e melhoram e nota-se que é um salto muito grande.” (Entrevistada 09, resposta 17, Anexo A).

Podemos refletir que assim como o desenho livre é o verdadeiro momento de expressão da criança, o desenho lúdico pode ser uma atividade que visa a desenvolver outras competências do desenho em si. Usar o desenho enquanto vertente complementar da matéria é uma boa forma de o transformar numa ferramenta educativa. É usado enquanto forma de consolidar a matéria mas à partida, de forma mais interessante e divertida para a maioria das crianças.

Sentimos que há uma falta de momentos de desenho enquanto matéria singular. O desenho pode ser usado como meio de relaxamento e pausa das outras disciplinas que necessitam de uma grande concentração, usá-lo apenas como ferramenta complementar pode retirar essa vertente de jogo e entretenimento.

O uso do desenho como exercícios desafiantes, como os dados como exemplo pela entrevistada 09, é uma mais valia. Como mencionado no capítulo “O professor do desenho infantil”, qualquer exercício que nos obrigue a alterar a nossa perspectiva e forma de ver a situação é uma vantagem e um exercício que vai desenvolver competências nas crianças como por exemplo a criatividade.

Vertente Artística

Pergunta 16: O que é feito antes da proposta / Como é apresentada a proposta?

Com esta pergunta procuramos perceber com que formato o exercício costuma ser dado, se é lançado oralmente, ou se por exemplo existe a distribuição de algum tipo de enunciado, ou se costumam partir de exemplos visuais, como a projeção de elementos específicos que acompanham o lançamento do exercício.

Cada professor respondeu de forma diferente, cada um explicando a sua forma habitual de lançar um exercício de atividade artística. Três referiram de forma clara que não costumam recorrer ao uso de enunciados: “Não costumo dar enunciados, faço só quando é para apresentar na avaliação sumativa, ou quando temos de apresentar alguma

coisa aos encarregados de educação. “ (Entrevistada 05, resposta 16, Anexo G), mostrando uma preferência pela abordagem oral.

“Pronto, é tudo muito mais de exposição oral, quer seja (...), de um texto ou de um conteúdo abordado, por norma não é nada escrito, tanto que numa ficha de avaliação vai descritivo mas por norma eu explico oralmente a tarefa, nem é quase necessário o descritivo escrito.” (Entrevistado 07, resposta 16, Anexo C)

Sete professores afirmaram dar enunciados, “Sim, há enunciado oralmente e por escrito, valem todas para a avaliação, eu vou fazendo a avaliação contínua (...).” (Entrevistada 08, resposta 16, Anexo B). Destes sete, três professores mencionaram dar ou projetar imagens de quadros de artistas para serem usados como exemplo gráfico que queriam que os seus alunos usassem.

Quanto à professora entrevistada 10, referiu usar muito o enunciado como ferramenta de suporte no caso de ser um exercício de passo a passo, para que o aluno se guie melhor: “(...) no quarto ano já trabalho muito isso do passo a passo, agora vais desenhar x, número um x, mas vou lhes dando assim instruções e eles vão fazendo à medida que vão lendo.” (Entrevistada 10, resposta 16, Anexo E).

Podemos refletir que a necessidade da apresentação ou distribuição de um enunciado parece depender muito do tipo de exercício lançado e da turma em que está a ser realizado. No caso de ser um exercício que necessita de um passo a passo, ou estilo lista de tarefas, projetar ou escrever o enunciado no quadro, ou distribuir impressões do mesmo, parece-me adequado e simpático para com os alunos. Desta forma podem-se concentrar mais no trabalho que estão a desenvolver sem a adição de uma preocupação em decorar os vários aspetos.

Caso seja uma turma de primeiro ou segundo ano, por exemplo, os enunciados escritos podem não ser a melhor ferramenta para a compreensão por parte do aluno. Nesses casos, a transmissão do enunciado por oralidade pode ser suficiente, ou uma projeção ou representação gráfica no quadro, do tipo de exercício pretendido.

Pergunta 17: Costumam seguir algum tipo de planeamento, a nível dos temas ou do material exigido?

Sete professores responderam que sim, seguem os planeamentos sempre, um professor disse que não, as professoras entrevistada 04 e a entrevistada 10, referiram que dependia e que já fizeram ambos.

“Já fiz das duas formas, há alturas em que eles podem usar os materiais que quiserem, (...) diferentes tipos de material que eles quiserem para criarem o que bem entenderem dando-lhes um tema, por exemplo. Outras vezes faço “ De tudo o que aqui temos tem de usar 4 materiais diferentes” e cada um escolhe em função dos materiais disponíveis. Outras vezes digo “olha hoje vamos só usar os lápis de cor...” (Entrevistada 04, resposta 17, Anexo F).

A professora entrevistada 10 menciona que costumam fazer uma divisão quinzenal,

“É assim existem planificação a nível de grupos e de escolaridade por anos de escolaridade, e temos uma planificação anual que é a planificação dos conteúdos. Para além da planificação anual nós dividimos os temas quinzenalmente e enquanto fazemos a divisão quinzenal já sabemos exatamente se vamos copiar ou tratar um pintor, ou um quadro no dia tal, para isso precisamos do material “xyz”. Sim, isso é tudo feito de acordo com uma organização e planificação sempre muito flexível (...).” (Entrevistada 10, resposta 17, Anexo E).

De acordo com a professora entrevistada 09, a planificação prévia dos exercícios é essencial para um melhor controlo do tempo em aula. Dependendo da dificuldade, ou do tamanho do desafio do exercício exigido, pode ser preciso uma maior ou menor preparação e planificação “Se for um desenho mais livre vai ser um desenho mais rápido porque eles ainda estão formatados muito para o sol, para a relva,(...). Se for uma coisa que nós queiramos que extrapole isso exige uma maior preparação (...).” (Entrevistada 09, resposta 17, Anexo A).

Com esta pergunta pudemos também perceber se faziam alguma preparação prévia dos materiais a ser usados em aula, caso esse material necessite de algum tipo de preparação ou arrumação do espaço prévia, como por exemplo tintas. Numa aula em que o professor queira lançar um exercício com tintas líquidas, deve necessitar sempre de algum tipo de preparação prévia, “(...) muitas vezes temos que planejar se for uma pintura com tintas, temos de arranjar os copinhos.” (Entrevistada 08, resposta 17, Anexo B). Também é preciso assegurar o material necessário que costumam exigir, tal como os lápis de cor, e as canetas de feltro, por exemplo.

Podemos refletir que o planeamento prévio é uma ótima ferramenta de organização, por exemplo, a nível de calendário do professor. Permite também uma maior antecipação de datas festivas, por exemplo, se queremos fazer um postal para oferecer à família na Páscoa, para o ter pronto a tempo, por volta de que data seria necessário começar a sua execução. Todo este tipo de cálculo varia de turma para turma devido aos seus ritmos e dinâmicas.

Ao definir previamente uma lista de materiais diversos que tencionamos explorar, podemos desenvolver e planejar exercícios específicos para usar os mesmos. Evitando assim repetir sempre os mesmos, ou não abordar algum por falta de antecipação, no caso das tintas, que é necessário arranjar copos, preparar pincéis, e no caso de algumas escolas, reservar ou pedir acesso às tintas.

Pergunta 18: Que tipo de temas costuma lançar? Existem temas livres, ou outro tipo de temas?

Das dez respostas obtidas, os vários temas mencionados foram “cidadania, (...) feriado, datas celebrativas” (Entrevistada 03, resposta 18, Anexo D), “(...) frutas, desenho a vista, as estações do ano, o dia da criança, o dia da árvore, (...)” (Entrevistada 10, resposta 18, Anexo E), a entrevistada 05 mencionou na resposta 10, o dia da mãe e o dia do pai enquanto temas trabalhados, festividades e dias festivos: “(...)muitas das vezes é as festividades porque eles são muito de rotinas então tem que se encaixar para se poderem enquadrar na parte temporal.” (Entrevistada 09, resposta 18, Anexo A). Foi também mencionado por uma professora novamente o uso de artistas e das suas obras como exemplo, ou tema gráfico lançado.

Voltou a referir-se ao desenho enquanto atividade complementar da matéria, sendo nesses casos o tema relacionado com a disciplina e o que estavam a abordar especificamente nessa aula. Sendo nesses casos os temas, um texto específico que tinham de ilustrar: “Se eu trabalhar um texto x e se eu pretendo fazer um trabalho de expressão plástica naquela semana vai ser adequado por exemplo a esse texto (...)” (Entrevistado 07, resposta 18, Anexo C), e no caso da matemática “Por exemplo, na representação de quantidades, quando iniciei a multiplicação usei muito o desenho para eles poderem concretizar visualmente.” (Entrevistado 06, resposta 18, Anexo J).

Quatro professores, mencionaram desenho livre enquanto tema.

Podemos refletir que o desenho livre é importante no desenvolvimento e expressividade da criança, sendo um momento de liberdade que contrasta um pouco com o ambiente escolar e o tipo de exercícios lançados em aula.

“A criança deve poder desenhar espontaneamente e livremente. Um desenho espontâneo é aquele que ela faz por sua própria iniciativa e como atividade lúdica, (...); um desenho livre ou voluntário é aquele que é feito a pedido de outra pessoa mas em que a criança escolhe ela própria o que quer desenhar.” (Telmo, 2006, p. 32)

Creemos que devia haver mais momentos de tema livre em ambiente escolar, sendo um exercício vantajoso só por si, inclusive trabalha no desenvolvimento da competência da criatividade. Para além disso, é com os desenhos livres que por vezes podem ajudar o professor a perceber melhor o universo pessoal, ou situações daquela criança, através do que a mesma representa e da forma como o faz. Este tipo de informações que se podem adquirir ou reparar no desenho de uma criança, nem sempre são notórias num exercício que exija algo específico.

Pergunta 19: Os alunos costumam **trabalhar** individualmente, a pares, em grupos?

Nesta questão, 3 professores apenas costumam colocar os seus alunos a trabalhar individualmente. A professora entrevistada 09, deu uma justificação para esta dinâmica que escolhe para as suas aulas:

“(…) eles ainda estão numa fase que ainda não conseguem aceitar muito bem as ideias dos outros e eu acho que esta parte como já é tão difícil para eles extrapolar, ainda tem que ter a outra componente desenvolvida noutras áreas, só depois para o grupo porque senão cada um fica do seu lado e discutem porque não pode ser azul.” (Entrevistada 09, resposta 19, Anexo A)

Já a entrevistada 04 mencionou que apesar de fazer de todas as formas o seus alunos preferem trabalhar em grupos. A entrevistada 10, mencionou uma preferência por parte dos seus alunos de trabalhar em pares “(…) o último trabalho que fizemos até foi sobre o ambiente e foi construção de um cartaz e foi em grupo de 4 ou 5, pares trabalham também bastante, gostam muito de trabalhar a pares.” (Entrevistada 10, resposta 19, Anexo E).

Quatro professores disseram trabalhar as três dinâmicas e outro, embora maioritariamente use o exercício do desenho individual, também trabalha com pares ocasionalmente.

Podemos refletir que cada criança reage a certas dinâmicas de forma única e pessoal. As dinâmicas de trabalho em grupo ou a pares estão fortemente conectadas com a vertente social que está em desenvolvimento. Há vários fatores para além do próprio desenvolvimento da criança que podem afetar como esta percebe o exercício. Por exemplo, se for um grupo com os amigos deve mostrar mais entusiasmo do que se for um grupo com membros selecionados pelo professor. Tomar decisões enquanto grupo, encontrar meio termo para certos elementos, todos esses debates e negociações envolvem um certo nível de maturidade que pode tornar estas dinâmicas mais desafiantes.

Pergunta 20: Quais são os **materiais riscadores** utilizados e qual o acesso aos mesmos?

O material mais mencionado foram os lápis de cor, tendo sido mencionados como os mais usados por oito professores. De seguida, foram as canetas de feltro, mencionadas por sete desses oito professores. Os lápis de cera, referidos por cinco professores, e os lápis de carvão foram mencionados apenas por dois professores. Alguns outros materiais mencionados pelos professores Entrevistados 09 e 10 foram as

aguarelas e os guaches. A entrevistada 01, mencionou que “Podem misturar materiais e usarem o que quiserem.” (Entrevistada 01, resposta 17, Anexo H).

Quanto ao acesso e arrumação, procurámos perceber onde e como estavam guardados os materiais, se as crianças conseguiam facilmente obter os materiais ou se estavam guardados e o seu acesso era apenas permitido durante as atividades. A resposta mais comum foi que os materiais mais simples e mais usados costumam estar na posse do aluno: “Alguns têm uma bolsa que se divide em três partes, uma para os lápis, outra para as canetas, outra para os lápis de cera, quem não tem uma bolsa tem quatro ou cinco.” (Entrevistada 08, resposta 10, Anexo B). Enquanto que os menos usados ou que precisam de maior orientação do professor costumam estar guardados, “No primeiro ano tem que haver um cuidado diferente, costumo dar-lhes menos autonomia ou pelo menos estar mais atenta ao que eles fazem com o material , pelos menos enquanto não o conseguem usar corretamente, gerir e estimar (...).” (Entrevistada 04, resposta 20, Anexo F).

Alguns professores falaram de um sistema de caixas: “Eles costumam ter uma caixinha com todo o material arrumado se for material que não se usa com tanta frequência.” (Entrevistada 09, resposta 20, Anexo A), e outros referindo que são arrumados na escola;

“A maior parte dos materiais eles têm com eles, mas o que são tintas são da escola, estão guardadas. Temos sempre uma caixa com materiais para os meninos que não têm, ou perderam, ou não trouxeram possam ir buscar, mas o material é basicamente individual.” (Entrevistada 10, resposta 20, Anexo E).

A professora entrevistada 05 mencionou que tem sempre uma caixa com material de reserva na escola, para que possa facultar aos seus alunos em caso de necessidade.

Podemos refletir que a escolha do material influencia o tipo de representação gráfica que possibilita à criança. Os lápis de cor não oferecem a mesma coloração que as canetas de feltro por exemplo, que tem um pigmento mais forte. Da mesma forma que as tintas e as aguarelas mexem com sentidos e movimentos diferentes do controlo de um riscar de um lápis.

É nesta questão do material usado em aula que a planeação prévia de exercícios pode trazer vantagens, como afirma Telmo (2006), dessa forma o professor pode planejar exercícios designados para a exploração de certos materiais e dar uso ao seu potencial.

Pergunta 21: Quais os **suportes utilizados** e as dimensões médias?

A resposta mais obtida foi a folha branca, formato A4, tendo sido mencionada por todos os professores entrevistados. Também foram mencionadas por três professores, embora salientando não ser frequente, a folha na dimensão A3. As cartolinas foram mencionadas por cinco professores. O formato A5 foi mencionado por dois professores referindo o mesmo propósito, e isso é em “(...) épocas festivas, por vezes trabalhamos em A5, para fazer postais (...)” (Entrevistado 07, resposta 21, Anexo C) e “Quando é para fazer postais de natal usamos o A5.” (Entrevistada 04, resposta 21, anexo F).

Outros suportes mencionados foram cartolina canelada, borracha EVA, papel cavalinho e papel manteigueiro.

A professora entrevistada 09 justificou o porquê de usar a folha branca A4 com maior frequência:

“Normalmente A4 embora eles tenham dificuldade e isso nota-se com a maturidade em transpor e adequar o espaço da folha. Nota-se que os meninos com uma maior maturidade conseguem ocupar a folha toda, os meninos que ainda têm menor maturidade têm uma tendência a não.” (Entrevistada 09, resposta 21, Anexo A).

Podemos refletir que considerando que é nestas idades, 5 aos 10 anos, que existe um alto nível de imaginação e necessidade de descobrir e de experimentação, uma apresentação de mais tipos de suportes seria uma mais valia e inclusive um desafio para algumas crianças. Apresentando um exercício desenvolvido numa folha maior, por exemplo A3 ou A2, apresenta-lhes uma diferente noção de espaço, e uma diferente necessidade de espaço a ser preenchido, obrigando uma possível alteração da escala do desenho, ou noutra dinâmica, por exemplo, um desenho em grupo onde tem de dinamizar e trabalhar em conjunto, ou até mesmo o uso de um material que tenha um traçado de maior escala e obrigue a uma exploração diferente do suporte.

Também seria interessante, por exemplo, apresentar-lhes a um tipo de suporte que os fizesse pensar fora da caixa e fosse desafiante em termos gráficos e da cor. Dando uma folha colorida que obrigaria a um outro tipo de coloração, ou no caso de uma folha/cartolina preta, o uso do lápis ou tinta branca.

A mudança de suporte obriga a uma mudança da estratégia, é algo que sai do hábito, sendo um desafio interessante para as crianças superarem. A exploração do espaço e a novidade de ter mais espaço de folha é uma mais-valia para apresentar às crianças, quer seja para um trabalho individual (fica mais desafiante o preenchimento e coloração da folha) como para um trabalho de grupo (desafio da dinâmica entre colegas e tomada de decisões de grupo).

Pergunta 22: Que tipo de **espaços** utilizam para desenharem?

Como é expectável o espaço mais comum é de facto a sala de aula, no entanto o nosso objetivo ao fazer esta pergunta era perceber se existiam momentos em que se alterava esta dinâmica e havia uma maior exploração das possibilidades do espaço que nos rodeia. Seis professores apenas dinamizam atividades artísticas no espaço da sala de aula. A professora entrevistada 01 referiu estar condicionado numa questão de espaço, que seria resolvido com a existência de um atelier na escola. A professora entrevistada 09, apesar de apenas usar o espaço da sala de aula, procura transformá-lo e dinamizá-lo de forma diferente:

“(…) no ano passado pedi lhes para fazerem debaixo da mesa e colocarem uma folha no tampo por baixo da mesa, e eles tinham que se deitar e desenhar numa outra posição, para eles isso é bloqueador, mas depois solta, ou por exemplo na vertical (…)” (Entrevistada 09, resposta 22, Anexo A).

O recreio foi mencionado como um espaço que é utilizado pelos (quatro) professores quando querem dinamizar um exercício de desenho à vista, ou “(…) da Primavera de observação da natureza, levam os cadernos e podem fazer lá fora. Se for um mural também pintam com as tintas lá na rua.” (Entrevistada 10, resposta 22, Anexo E), como exercício de desenhar a própria escola.

Podemos refletir que o ambiente que nos rodeia impacta sempre, por exemplo o nosso estado de espírito. A sala de aula é o espaço comum, o espaço do dia a dia do aluno, e como mencionado no capítulo referente ao espaço da sala de aula, Acaso (2013) descreve-a como um espaço fechado e limitador. É um espaço já fortemente associado com todas as outras aprendizagens e sentimentos que estas despoletam na criança, tanto negativos como positivos.

A sala de aula não tem aquele elemento de novidade que uma oficina ou o recreio podem trazer. O sentimento de novidade ou algo fora da rotina pode revelar entusiasmo.

Pergunta 23: Que tipo de **recursos ou equipamentos** utiliza?

O equipamento usado como recurso complementar mais respondido foi o videoprojetor enquanto forma de projetar imagens a serem usadas como referência gráfica pelos alunos. Sete professores mencionaram o videoprojetor, dos quais cinco apenas mencionaram o projetor enquanto recurso complementar. Dois professores mencionaram o uso de tablets da escola que podem ser disponibilizados aos alunos no decorrer da atividade artística enquanto forma de pesquisa e acesso a imagens de referência “(...) que serve para eles irem procurar e ver como se faz.” (Entrevistada 10, resposta 23, Anexo E), mas não como ferramenta de desenho digital.

A professora entrevistada 09 mencionou a utilização de computadores e com a ajuda do rato, o desenho digital enquanto exercício, “(...) já exploramos algumas plataformas quando damos a banda desenhada. Aquilo que eu tenho feito é potencializar o contacto com o paint, em que eles tentam manusear o rato e é aliciante enquanto eles estão a desenvolver essas competências.” (Entrevistada 09, resposta 23, Anexo A).

Podemos refletir que não está a ocorrer um bom aproveitamento de recursos ou de equipamentos. Em relação a recursos, podem ser utilizados diversos elementos de culturas e da comunidade dos alunos da turma, criando um elemento de pertença essencial, tal como afirma Silva (2011).

Em relação aos equipamentos físicos, pode ser mais complicado pois depende dos acessos e limitações da própria escola em que se está a lecionar. No caso alguns professores referiram ter acesso a tablets que dão para a turma toda. No entanto, mesmo nesses casos não parece estar a ocorrer um aproveitamento mais completo dessa

ferramenta. Existem imensos jogos e aplicações que podem ser usados em grupo que utilizam o desenho, criando na aula um momento diferente, lúdico e divertido.

Neste ano e nesta época da “era digital” existem imensos recursos disponibilizados, desde plataformas educativas, a jogos e experiências diferentes, como por exemplo viagens a museus 3D online.

O desenho digital é uma vertente do desenho com um impacto enorme nos dias de hoje e mesmo as crianças têm curiosidade sobre tal. Existem várias plataformas de desenho digital para computadores que são disponibilizadas de forma gratuita, desde o Krita, Sketchbook e o Paint. Nessas idades o desenho digital podia ser introduzido por curiosidade e como meio de exploração de uma nova vertente, não requerendo grande de qualidade de material como por exemplo mesas gráficas, a exploração do desenho num desses programas com o rato cumpre a função necessária de riscar.

Pergunta 24: Costuma usar **elementos pouco convencionais**, naturais, recicláveis?

Foram referidos imensos tipos de materiais diversos, desde naturais e recicláveis, a aproveitar restos de materiais que tem em casa, ou materiais criados com o uso dos materiais artísticos usados na sala de aula, por exemplo as aparas dos lápis.

Dos materiais naturais o mais referido foram as folhas de árvores, em especial no Outono foi referido por cinco professores o uso de folhas secas, enquanto forma de decalque e “(...) no Outono utiliza-se muito as folhas secas para colagens, fazem uns ouriços.” (Entrevistada 02, resposta 24, Anexo I), mas também a casca ou pedaços das árvores, “(...) na semana passada fizeram desenhos com texturas, usaram vários materiais e a forma de colorir o desenho era com texturas, usaram casca de árvore (...)” (Entrevistado 06, resposta 24, Anexo J). Outros elementos naturais referidos foram a areia e pedrinhas. Tenho a destacar ainda outros elementos naturais usados numa atividade artística enquanto experiência imersiva, “(...) um projeto que tive com eles foi ir à natureza e recolher pigmentos naturais para fazer as próprias tintas, diferentes tipos de terra, diferentes copinhos, diferentes quantidades de terra ou até pigmentos de plantas e depois pintar.” (Entrevistada 09, resposta 24, Anexo A).

Os elementos recicláveis mencionados foram, rolos de papel higiênico, recortes de jornais e revistas (materiais que podem ser encontrados em casa), papéis de rebuçado, palhinhas. A professora entrevistada 04 mencionou CDs e pacotes de leite: “ Tentamos sempre reutilizar, num natal reutilizamos CDs, também costumamos fazer

uma atividade na páscoa que tem a ver com a reutilização de pacotes de leite, portanto vamos usando diferentes materiais.” (Entrevistada 04, resposta 24, Anexo F).

Os elementos pouco convencionais mencionados foram botões, lãs, tecidos, rede, arame, papel colorido, mãos e outras partes do corpo para pintar. O professor Entrevistado 07 também usou balões, “Já fiz por exemplo aquelas bolas com colas, com balões para fazer máscaras, com um balão e jornais, enchemos o balão, com a cola e jornal depois cortamos e conseguimos fazer uma máscara.” (Entrevistado 07, resposta 24, Anexo C).

Podemos refletir que as atividades artísticas desenvolvidas com materiais incomuns ou improváveis que as crianças nunca relacionam nem pensaram ser possível fazer arte com, são uma ótima ferramenta e um ótimo desafio para o desenvolvimento da capacidade da criatividade. Dando um material com propriedades artísticas desconhecidas, vai obrigar a criança a desconstruir o que conhece do objeto e do material até então, colocando numa nova situação, o que a desafia a procurar e criar soluções e alternativas, trabalhando a sua fluência criativa. Não só isso como permite uma maior experimentação, pois não “há regras” ao contrário de por exemplo, no uso dos lápis de cor em que são ensinadas “como se pinta bem”, que não se deve sair das linhas, e que deve pintar na sempre na mesma direção.

Influência Da Figura Do Professor

Pergunta 25: No decorrer da atividade que posição toma?

Cada professor mencionou a sua abordagem única. A maioria (8 professores), apesar de cada abordagem ter as suas diferenças, mencionaram circular pela sala em volta dos seus alunos a observar o trabalho que estão a desenvolver. Apenas um desses professores referiu que nem sempre circula e que não faz comentários nem dá indicações.

Durante esta circulação, grande parte deste professores descreveram uma posição mediadora, acompanhando e monitorizando o aluno, dando apoio mas sem influenciar e incutir a opinião própria no desenho: “Gosto de os ver criar, de tomarem

iniciativa e serem os principais interventivos e depois eu gosto apenas de conduzir e dar dicas.” (Entrevistada 01, resposta 25, Anexo H).

A entrevistada 02 mencionou o incentivo como uma forma de acompanhar o exercício, ou seja, não dando indicações específicas sobre o trabalho desenvolvido mas sim tentar alertar o aluno para o seu potencial, “Costumo circular e chamar a atenção de alguns alunos que podiam dar mais de si, outros elogiar e mostrar o trabalho para dizer “ Vocês também conseguem fazer, reparem bem.” Incentivos a darem o seu melhor.” (Entrevistada 02, resposta 25, Anexo I).

A entrevistada 09 mencionou a indução da reflexão como forma de acompanhamento, não dando indicações específicas mas fazendo questões. Dessa forma é o aluno a descobrir a suas próprias respostas, é uma forma de desafiar.

“Normalmente costumo dizer-lhes para refletirem no que estão a fazer porque há muito aquela ideia do “Professora gostas?”, e aquilo que eu lhes tento dizer é não sou eu que tenho de gostar , és tu que tens de gostar, mas eu gosto ou eu não gosto”. Às vezes digo lhes isso depois de eles refletirem, ”eu acho que podias fazer isso de outra maneira”, para lhes tentar abrir os horizontes, porque senão ficam muito focados naquilo que é o convencional, lá vai sair a relva nem que seja um desenho que nada tem a ver.” (Entrevistada 09, resposta 25, Anexo A).

Apenas dois professores não costumam circular durante o decorrer da atividade, ficando na sua secretária, ou de volta de outras tarefas, sendo os professores entrevistados 07 e 08.

“Neste tipo de tarefas, onde estão todos a trabalhar, por norma círculo uma vez e depois de ver que estão todos a trabalhar e se não precisarem de mim posso me dedicar a outra tarefa em sala de aula, mas nunca estou sentado sem ver o que estão a fazer.” (Entrevistado 07, resposta 25, Anexo C).

A entrevistada 08, não referiu a necessidade de circular por entre a sala e observar o desenvolvimento do trabalho dos alunos. Tomando uma posição mais inerte que vai incentivando e fazendo o aluno refletir sobre o trabalho que está a desenvolver.

“Às vezes fico sentada, outras vezes fico em pé e vou perguntando apenas se gostam do que estão a fazer, nunca digo se está bonito ou se está feio, que isso acho que não se deve fazer, se eles gostarem do que estão a fazer tudo bem ou então vou sugerindo “achas que o que estás a querer transmitir tem essas características assim, pensa bem.” (Entrevistada 08, resposta 25, Anexo B).

Podemos refletir que cada professor tem uma abordagem única, e que pode variar de acordo com as necessidades de cada turma. O acompanhamento do desenho infantil por parte do professor é uma abordagem que deve alterar consoante a situação o peça. Por exemplo, se uma criança está muito entusiasmada a explorar o material e no casos das tintas resultar num grande desperdício de material temos de abordar e orientar algum controlo na sua utilização, mas não de forma a impedir a sua criatividade e exploração. No caso de ser um aluno que por algum motivo se encontra bloqueado face aos exercícios, teremos de adotar outra abordagem, por exemplo, como mencionado no capítulo “O professor do desenho infantil”, tentar oferecer-lhe alternativas.

Um dos professores entrevistados não faz comentários nem dá indicações, o que de certa forma vai de acordo com o que Luquet (1969) defende, que é a não interferência do professor no sentido de impor as suas visões e gostos. No entanto, é possível o professor comentar e apoiar o aluno não impondo a sua opinião. O professor deve evitar que a sua opinião e gosto pessoal interfira com a sua reação, acompanhamento, e posterior avaliação do trabalho de um aluno. Como afirma Moreira (1984), o professor não deve observar e julgar a produção infantil baseado na sua visão e padrões estéticos, a criança desenha para si, o seu desenho não é para ser analisado com padrões adultos. A crítica e o julgar “(...) poderá comprometer o desenvolvimento da criança (...)” (Pereira, 2016, p. 08). Como alguns professores mencionaram, incentivar é uma ótima forma de o fazer.

Pergunta 26: Que tipo de **estratégias** aplica quando se depara com algum **obstáculo**?

Cada aluno, cada turma, cada professor, e cada dinâmica desenvolvida com todas estas vertentes, vão ter diferentes obstáculos e dificuldades no decorrer das aulas. Mesmo o tipo de exercícios e temas podem gerar obstáculos diferentes. Cada pessoa e professor, enquanto profissional vai ter uma abordagem diferente na procura da

resolução dos mesmos. Com esta pergunta procurei saber que obstáculos são esses, que dificuldades estes professores encontraram e como costumam lidar com as mesmas.

Em relação ao desenho, foi mencionado por dois professores a falta de habilidade ou aptidão de algum aluno na área artística enquanto obstáculo. Referiram que o tentam transpor das seguintes maneiras, “(...) aqueles miúdos que têm menos aptidão na área, ou pensam que não a tem, ou que gostam menos, dizem “ Ah não sou capaz, não consigo”. Normalmente o que faço é tentar dar-lhe um apoio ou motivá-lo para continuar.” (Entrevistada 04, resposta 26, Anexo F), ou outra abordagem mencionada foi “(...) tento às vezes tentar dar algum suporte em papel onde se possa basear, dar ideias.” (Entrevistada 02, resposta 26, Anexo I), e “Na falta de interesse se for trabalho a pares normalmente os colegas envolvem-no e convencem-no a tomar parte da atividade e até conseguem, ter melhores resultados do que se for eu.” (Entrevistada 10, resposta 26, Anexo E).

A professora entrevistada 09 mencionou enquanto obstáculo quando um aluno, por algum motivo, não faz o exercício artístico lançado. Indicou como primeiro passo “respirar fundo” e questionar e considerar quais poderão ser os motivos do aluno:

“Porque normalmente eles gostam, se ele não está a fazer, até pode não estar a ter sucesso ou ir de encontro aquilo que quer fazer. Mas se ele não está a fazer é porque está a ter um bloqueio qualquer e muitas das vezes tem a ver com a parte sentimental, emocional, portanto se aquele menino não quer fazer é porque alguma coisa lhe está a tocar. A arte principalmente o desenho é uma forma de nos exprimirmos e se nós não estamos bem eles dizem “ não quero fazer” ou porque tem medo de não ter sucesso.” (Entrevistada 09, resposta 26, Anexo A).

A falta de interesse e dificuldade em ocupar a folha foram obstáculos, ainda no ramo do desenho, expressadas pelo professor Entrevistado 06. Em relação à falta de interesse, o professor confessou não saber ainda nenhuma estratégia específica que o ajudasse. Em relação à ocupação do espaço da folha, ele procura que saibam ocupar o espaço e incentiva-os a tal, faz pequenos comentários para que “(...) não concentrem o desenho só num cantinho e eles às vezes fazem coisas assim a despachar para estar feito. Então digo “então e aqui, preenche mais aqui” mas não é fácil.” (Entrevistado 06, resposta 26, Anexo J).

A professora entrevistada 05, mencionou que como medida de combate a que os seus alunos se levantem costuma circular pelo espaço de forma a impedir tal. Outro obstáculo mencionado foi a falha da internet quando se está a usar imagens como referência gráfica.

Podemos refletir que as estratégias usadas e desenvolvidas por cada professor surgiram de desafios que foram surgindo e cujo estes professores sentiram a necessidade de ultrapassar. Surgem de uma procura de soluções, e muitas vezes de quase um método de tentativa erro que ocorre naturalmente com a experiência.

O que funciona em determinadas turmas ou com específicos alunos pode não funcionar com outras. Não creio que haja uma solução específica, ou uma ferramenta aplicável a todas as situações. O diálogo com outros colegas e a comparação de experiências pode ajudar, mas sobretudo é necessário conhecer a turma, as suas dinâmicas e cada aluno de forma individual.

Pergunta 27: O que é feito após este desenho?

Nesta questão procurei perceber se eram realizadas algum tipo de apresentação ou partilha dos seus trabalhos e desenho com a turma, se era alvo de algum tipo de apreciação ou avaliação por parte dos colegas ou do professor, e se era conduzida mais tarde uma avaliação e de que forma. Também procurei saber se esta avaliação se aplicava a todas as atividades artísticas e se os alunos estavam informados de tal.

Oito professores descreveram de que forma os seus alunos fazem a apresentação do seu desenho à turma, sendo em vários casos um momento de partilha e crescimento. No momento da apresentação, eles exibem o que fizeram aos colegas e “(...) explicam o que fizeram, as opções e porque é que escolheram aquela forma.” (Entrevistada 01, resposta 27, Anexo H), a professora entrevistada 09 menciona que “(...) eles adoram mostrar e depois aí até pode não estar tão bem e eles “ ah olha afinal até fiz um bom trabalho”, (...), por outro lado, dá para eles refletirem como é que estão perante os outros.” (Entrevistada 09, resposta 27, Anexo A), e de acordo com a professora entrevistada 10, todos dão uma opinião.

Em relação à parte da avaliação, a professora entrevistada 04, mencionou que alguns desenhos eram apenas feitos para levar para casa, ou seja, não eram alvo de avaliação. A professora entrevistada 09 referiu não fazer a avaliação de grande parte dos

exercícios artísticos, tendo apenas alguns que conta mesmo como avaliação: “(...) para além de ser difícil é limitador e não me sinto capaz, ou quem sou eu para dizer que aquilo não está certo ou que aquilo está errado, foi como a criança se exprimiu.” (Entrevistada 09, resposta 27, Anexo A). Já os professores Entrevistados 04, 07 e 10 afirmaram que todos os exercícios artísticos realizados em sala de aula contam para avaliação, pois tudo conta para uma avaliação contínua, e que os seus alunos sabem que o dia-a-dia conta. Em contraste, o professor Entrevistado 06 afirma não ter o hábito de avisar previamente os seus alunos quais os exercícios que contam para avaliação.

No decorrer desta avaliação, há professores que valorizam mais o desenho enquanto produto acabado: “(...) eu vou avaliando, vou registrando, se for sobre um assunto eu vejo se aquilo está completo, se não está completo, se não fez porque não sabia ou não fez porque não quis.” (Entrevistada 08, resposta 27, Anexo B). Há professores que valorizam mais a parte do processo e da criação: “(...) Também avaliamos não só o produto final mas sim o percurso até lá.” (Entrevistada 01, resposta 27, Anexo H), e “ (...) o que me interessa são as experiências que os alunos vivem (...). Eu gosto muito que os miúdos possam experimentar materiais, os de expressão plástica, gosto muito que eles experimentem, (...) gosto muito do processo e valorizo muito o processo.” (Entrevistada 10, resposta 07, Anexo E).

Podemos refletir que o tema da avaliação do trabalho artístico é alvo de muitos debates e discussões, havendo várias opiniões diversas. O autor Telmo (2006) revela uma urgência de parar com as avaliações do trabalho artístico por parte dos professores: “É urgente que os professores não avaliem os desenhos e pinturas da criança por padrões adultos de representação do real e se habituem a compreender que a cópia de desenhos inibe as manifestações criativas e espontâneas.” (Telmo, 2006, p.7 e 8). Canto e Loura (2020) partilham de uma opinião semelhante afirmando que a avaliação e análise de um trabalho artístico e atribuição de um valor é uma tarefa deveras difícil pois não corresponde a medir uma “realidade física”, “A dificuldade está em arranjar um padrão de referência.” (Canto e Loura, 2020, p. 67). De que forma poderia ser definido um padrão de avaliação de um tema tão único e pessoal como o desenho? Ainda para mais nestas idades em que o desenho vem como forma de expressão. Por exemplo, no caso de um desenho livre, podemos atribuir um valor numérico como forma de avaliar um desenho que surgiu como espelho do universo e forma de expressão da criança?

Pergunta 28: Expõe os desenhos no meio escolar?

Todos os professores afirmaram expor o desenho em ambiente escolar. Um dos professores não referiu se exponha todos ou se fazia seleção, mas quatro afirmaram expor todos os trabalhos sem discriminação: “Quando não está tão bonito vai na mesma, é o trabalho deles.” (Entrevistada 05, resposta 28, Anexo G), mas com a possibilidade de melhorar “Embora às vezes quando eles não gostam pedem e eu às vezes deixo os repetir se eles quiserem repetir, senão é aquele que eles fizeram (...).” (Entrevistada 09, resposta 28, Anexo A).

Quanto às situações em que é feita uma seleção, diferentes professores têm critérios distintos. A professora entrevistada 10 afirmou só expor os trabalhos finalizados: “Eu tenho uma coisa que é, trabalhos acabados vão para a parede, se não forem acabados não vão para a parede.” (Entrevistada 10, resposta 28, Anexo E). Os professores entrevistados 04 e 06 costumam debater com a turma procurando atingir um consenso. Por vezes o professor entrevistado 06 faz a seleção só por si, outra vezes define critérios para a turma se orientar com base neles e escolherem os que devem ser expostos: “(...) mas quando faço procuro que eles façam de acordo com os critérios que foram definidos porque senão ou eles têm tendência a gostar dos dos amiguinhos e escolhem os dos amiguinhos. Eu defino os critérios para que eles saibam que vamos escolher (...)” (Entrevistado 06, resposta 27, Anexo J).

Podemos refletir que a exposição do seu trabalho pode ser um motivo de alegria e orgulho para muitas crianças. Cremos que o professor deve apresentar esta exposição como uma recompensa do trabalho e esforço dos alunos, e também pode servir como elemento motivador para que façam o seu melhor. Caso o aluno não goste do seu trabalho, pontualmente, concordamos que seja permitida a não exposição ou uma possível melhoria.

O professor entrevistado 06 mencionou que expunha os trabalhos que fossem de acordo com critérios pré definidos. Esta medida parece-nos uma boa para garantir o cumprimento dos vários pontos pretendidos pelo professor naquele trabalho, como por exemplo algum material específico, o uso de certas cores, o desenvolvimento de algum tema específico. No entanto, parece remover um pouco o espaço da criatividade.

Pergunta 29: Nota alguma influência sua nos desenhos dos alunos? Se sim, em que medidas?

Seis professores afirmaram notar influência nos desenhos dos seus alunos, no sentido em que estes procuram agradar de alguma forma. Quatro professores afirmaram não notar qualquer tipo de influência, afirmando que quando notam alguma repetição de figuras é uma questão de agradar a si próprio e não ao professor.

Em relação aos que notaram influência sublinharam os seguintes aspetos:

- A representação de figuras ou formas que sabem que agrada ao professor, “(...) se eles sabem que os professores gostam daquela forma eles acabam por a fazer também. Se eles sabem que o professor gosta de desenhar daquela maneira, eles acabam por fazer daquela maneira também.” (Entrevistada 01, resposta 29, Anexo H).
- O retrato e desenho da figura do professor: “Normalmente quando é um desenho livre até desenham a professora.” (Entrevistada 04, resposta 29, Anexo F) e outro exemplo “Completamente sim, muito para agradar a professora, desenham muito a figura da professora, que é normalmente muito grande e com pormenores muito giros. “ (Entrevistada 09, resposta 29, Anexo A).
- O desenho enquanto prenda ou algo para oferecer: “Os alunos fazem desenhos para oferecer isso é comum.” (Entrevistado 07, resposta 29, Anexo C).

Podemos refletir que, como podemos verificar, em grande parte dos casos nota-se uma influência na criança por parte do professor. À partida, quanto menos o professor comentar e dar indicações com base nas suas preferências pessoais, a criança não terá um elemento específico que saiba que agrada ao professor.

No entanto, a influência da figura do professor continua a poder ser observada no seguinte aspeto, o desenho enquanto oferta/prenda. A representação do professor no desenho também é uma forma muito comum. A criança tem a necessidade e o hábito de desenhar para o professor, isso deve-se muitas a um desejo de criar ou fortalecer um laço “(...) muitas vezes desenha para agradar o adulto, esforçando-se e anulando-se, com o objetivo de criar uma ligação com o mesmo.” (Pereira, 2016, p. 08).

Pergunta 30: Alguma coisa que gostaria de acrescentar?

Esta pergunta foi com o intuito de deixar um espaço em aberto para que pudessem acrescentar alguma informação que considerassem pertinente ou que quisessem mencionar. Os professores entrevistados 03, 04, 06 e 09 não tiveram mais informação que considerassem relevante partilhar.

As entrevistadas 01 e 02 falaram sobre a maior importância que está a ser dada às Artes Visuais referente ao primeiro ciclo mas que “Infelizmente estamos muito condicionados pelo nosso programa e acaba por não dar o tempo que desejaríamos à parte artística. (Entrevistada 01, resposta 30, Anexo H).

A professora entrevistada 05 reforçou a necessidade de mais formação neste campo, uma que lhes fornecesse mais ferramentas para as suas aulas e que

“(…) devia contar para a progressão da carreira no âmbito do científico-pedagógico. Muitas vezes não é contado para o científico pedagógico porque como não é português, nem matemática, então não contabiliza e eu acho que está errado, porque eles também aprendem aqui.” (Entrevistada 05, resposta 30, Anexo G).

O professor entrevistado 07 expressou a vontade que as artes tivessem maior carga horária e a professora entrevistada 10 manifestou a vontade de levar os alunos a exposições e os diversos obstáculos que tornam tal muito difícil ou impossível: “ Ou então se não podem trazer experiências às escolas que eu também acho muito giro, e já vai havendo, já vamos ouvindo a nível nacional. Vai havendo, mas ainda é pouco.” (Entrevistada 10, resposta 30, Anexo E). A entrevistada 08 aproveitou este espaço para comentar sobre a sua experiência nos diferentes ensinamentos, questão que vou abordar no próximo capítulo.

Podemos refletir que existe no geral uma vontade e uma necessidade que haja mais atenção ao campo das Artes Visuais. Quer seja em termos de maior atribuição de carga horária, ou mais acesso a experiências e visitas de estudo neste campo, quer seja mais formação. O mais referido foi mesmo a vontade que houvesse mais tempo para esta vertente das Artes Visuais. Mais tempo permitiria uma maior e melhor exploração artística, que é por norma uma atividade mais associada ao lazer por parte das crianças.

Seria algo positivo para permitir às crianças mais espaço e tempo mais descontraído e lúdico.

Análise De Outros Dados Obtidos Nas Entrevistas

No decorrer das entrevistas decorreu um diálogo que por vezes desenvolveu mais do que a informação pedida na questão. Desses momentos surgiram por vezes casos e situações particulares, desde estratégias pessoais para lidar com turma, a exercícios engraçados.

Na análise das respostas não pudemos mencionar pois fugiam à informação necessária. Sentimos por isso a necessidade de criar este breve capítulo onde sublinhamos algumas das informações que nos foram transmitidas, e que de alguma forma nos chamaram a atenção.

Nem com todos os professores houve estes momentos pois vários escolheram responder de forma muito sucinta, por questões de tempo porque algumas das entrevistas foram feitas em intervalos ou hora de almoço por exemplo. Este capítulo também servirá para partilhar um pouco das perspectivas da escola pública face à escola privada, que nos foram transmitidas por dois dos professores que lecionaram em ambas.

A professora entrevistada 05 mencionou uma forma que desenvolveu para usar o desenho enquanto ferramenta para fomentar o interesse e o bom comportamento nas suas aulas. Usa algo que se refere como “Caderno livre”, que consta num caderno vazio que está com os alunos a todo momento:

“ (...) está sempre com eles na secretária, porque às vezes há meninos que são muito rápidos a fazer as atividades então eu digo “Olha vai ao caderno livre”. Naquele caderno livre eles não fazem só desenhos, podem escrever textos, fazer contas, só que eles fazem desenhos. Não conta para avaliação.” (Entrevistada 05, Anexo G).

Dois dos professores que entrevistamos mencionaram algumas diferenças nas suas experiências entre o ensino numa Escola Pública e numa Escola Privada.

Tendo anos de carreira em ambos os ensinos, o entrevistado 07 tem 12 na escola privada e 1 na escola pública e a entrevistada 08 tem 23 anos na escola privada e 5 na

escola pública. Relataram alguns aspetos das suas experiências pessoais. Ambos sublinharam que se tratava da sua opinião face às escolas específicas onde trabalharam e que o mesmo pode não ocorrer noutras instituições. Falaram sobretudo do acesso a recursos e ferramentas disponibilizadas pelas escolas: “ (...) antes de ir para o particular não sabia que era assim, os recursos são muito poucos, muito menos do que o que encontramos no público.” (Entrevistada 08, Anexo B).

O entrevistado 07 abordou especificamente o acesso ao projetor,

“Eu estive no colégio privado 12 anos e só à pouco tempo é que começaram a ter projetores nas salas, portanto eu até vir para o público nunca trabalhei com projetores, ou melhor fixos, eu tinha que arranjar um projetor as vezes a escola tinha, havia 1 ou 2 portáteis para fazer projeções, (...). O engraçado é que muitas vezes associam este tipo de materiais à “riqueza” da esfera privada mas eu não tive. Tive muitos mais recursos para trabalhar na escola pública do que na privada onde estive.” (Entrevistado 07, Anexo C)

Podemos refletir que, nestes casos específicos, a escola pública tem maior acesso a mais e melhores recursos. O que contrasta com a ideia comum de ser o oposto, a escola privada com mais recursos. Claro que as Artes Visuais não estão totalmente dependentes de recursos para que ocorra um bom ensino do desenho. É mais por uma questão de oportunidades. Quanto maior for a quantidade de recursos e materiais, há partida, há mais hipóteses de explorar e experimentar novas e diferentes técnicas.

Considerações Finais

Nesta dissertação propusemos-nos a descobrir e perceber de que forma as Artes Visuais e o desenho estavam a ser abordadas em sala de aula. De que forma é que esta ferramenta é aproveitada pelos professores, que exercícios e dinâmicas eram lançados e de que forma era feita este “lançamento”, qual a posição que o professor toma no decorrer das mesmas durante o desenho, como se dá a avaliação e se nota algum tipo de influência sua no desenho dos seus alunos.

É importante sublinhar e salientar a importância de cultivar, desenvolver e promover a criatividade e a atividade artística na infância. O uso do desenho infantil enquanto ferramenta pode surgir com um objetivo educacional e de preparação para o futuro.

Com as entrevistas realizadas, conseguimos perceber e descobrir vários exercícios e dinâmicas e conhecer as perspectivas destes professores, de que forma lançam os exercícios, que exercícios fazem, qual a sua posição no decorrer destes, o que ocorre após a finalização destes e se nota alguma da sua influência.

Existem vários pontos que gostaríamos de abordar ou reforçar de acordo com as nossas reflexões sobre os diferentes assuntos que foram apresentados. Dos dez professores entrevistados, cremos ter conseguido uma certa diversidade nas respostas, perspectivas e perfis. Isto permitiu-nos conhecer várias realidades, diferentes abordagens e pontos de vista. Desde professores que adoram o desenho e procuram mais formação ou conteúdo por gosto, a professores das áreas de ciências ou da educação física, que não partilham do mesmo gosto pela área das artes.

Com diferentes personalidades e perfis, todos reconheceram a importância do desenho infantil nestas idades e a necessidade de criar dinâmicas e atividades artísticas, desenvolvendo ao longo da semana estas com os seus alunos. De acordo com as respostas obtidas, é necessário facultar mais ferramentas, dar mais exemplos específicos de exercícios possíveis, articulados com as capacidades e competências que os professores tencionam desenvolver com os mesmos. Por exemplo, dar ferramentas para que o professor possa desenvolver exercícios para o desenvolvimento da criatividade, como Telmo (2006) afirma que tanto o desenho livre como o desenho espontâneo ajudam nesta vertente. Seis professores reconhecem ser importante uma melhoria e um

desenvolvimento mais aprofundado na formação dos professores de Ensino Básico em relação ao campo das Artes Visuais.

Seria importante salientar que o tempo atribuído em horário pode muitas vezes não ser o suficiente para a criança se expressar e para os professores conseguirem completar bem todas as atividades planeadas. O facto de ter sido mencionado o consumo do tempo das Artes Visuais em prol de outros conteúdos, é preocupante no aspecto da perda de mais tempo para a criança se exprimir, significando em muitos casos menos de uma hora semanal, que não é resposta noutra contexto ou noutra ocasião.

O desenho foi muito mencionado em combinação com outros conteúdos, sendo usado por todos os professores entrevistados enquanto exercício complementar da matéria. As formas como conseguem abordar com os diversos conteúdos é criativa. No português, desde a ilustração de textos, ilustrações das emoções ao ler um texto, até às ilustrações de palavras para os mais pequeninos. No estudo do meio, como forma de representação e melhorar a assimilação das características de certos animais. Na matemática, com o uso das figuras geométricas, usando as como forma de ilustração e na representação de quantidades para ajudar na multiplicação. Na história de Portugal, para relatar acontecimentos e representar elementos importantes como, por exemplo, as caravelas.

O desenho está a ser muito usado como ferramenta para ajudar no ensino de outros conteúdos, mas parece haver pouca abordagem em relação às Artes Visuais como conteúdo só por si. Há uma falta de desenho lúdico ou livre, de desenhar enquanto atividade própria. Apenas três professores mencionaram o desenho enquanto exercício lúdico. O próprio ato de desenhar desenvolve várias competências, e, construindo os exercícios e atividades, pode-se, enquanto professor, escolher e focar em capacidades específicas.

O planeamento prévio permite ao professor construir atividades específicas e distribuir as mesmas pelo calendário e conteúdos a abordar. Assim, também permite a construção de enunciados que possam ser necessários no caso de um exercício mais complexo, por exemplo, um em que o aluno tem de seguir um passo a passo. Sete professores recorrem à distribuição ou projeção de enunciados. Também sete professores costumam seguir o planeamento.

Os temas usados no desenho, para além de ser usado enquanto ferramenta complementar da matéria, foram mencionados, por exemplo, datas celebrativas e feriados e as estações do ano.

O gosto e o funcionamento das dinâmicas de trabalho, individual, a pares ou em grupo, é algo imensamente dependente do gosto pessoal da criança e da dinâmica da turma. O uso destas dinâmicas é escolha do professor que conhece o funcionamento da sua sala de aula. Foi referido por uma professora uma maior probabilidade de conflito entre as crianças, pois ainda estão a desenvolver as suas capacidades sociais e de entendimento. Dessa forma, diferentes dinâmicas podem ser mais desafiantes, mas conduzidas de boa forma podem trazer mais valias.

O tipo de material e de suporte influencia imenso o tipo de representações e expressões gráficas que a criança consegue produzir, sendo uma exploração vasta dos materiais, formas de representação e do seu uso, algo positivo para as crianças do primeiro ciclo. Os materiais mais usados e mencionados foram os lápis de cor e os marcadores. Também há o uso de aquarelas, guaches e lápis de cera, por exemplo. O material assim mais comum é por norma guardado e cuidado pelo aluno, enquanto que materiais como as tintas costumam ser guardados e facultados pela escola. O suporte mais usado é a folha branca A4, tendo sido mencionadas também cartolinas e folhas A5 para fazer postais.

A maior parte destas atividades ocorrem em sala de aula, sendo o único outro espaço mencionado por quatro professores o recreio. Na sala de aula, o recurso mais utilizado é o videoprojetor usado para exibição de imagens enquanto referência gráfica para as atividades a desenvolver.

As respostas obtidas em relação ao material não convencional foram deveras diversas e surpreendentes, tendo recebido exemplos de atividades, o que pode sempre servir de referência para outros docentes adaptarem consoante as suas realidades. É algo muito positivo para a vertente exploratória. O sentimento de descoberta de novas técnicas e o desenvolver um olhar sobre o mundo de procurar mais utilizações para um só objecto, neste caso artística. São usados desde materiais recicláveis, por exemplo, rolos de papel higiénico, jornais, CDs, palhinhas, pacotes de leite, materiais naturais, como as folhas das árvores e areia, e materiais de casa, como botões, lãs, e tecido.

Cada professor acompanha a atividade da sua própria maneira. No entanto, tal como refere Luquet (1969), deve ser cuidadoso para não fazer comentários limitadores.

Não pode deixar a sua opinião e gosto pessoal julgar a forma e o resultado da expressão do aluno.

No decorrer destas atividades, existiram sempre algum tipo de obstáculos. Alguns dos mais mencionados foram a falta de interesse, ou algum tipo de bloqueio por parte do aluno. Tal como mencionado pelo Instituto Montessori (s.d.2), deve haver um apoio por parte da figura do professor e um acompanhamento que ensine outras vertentes à criança. Por exemplo, facultando outras ferramentas e materiais, ou ajudando a encontrar uma nova perspectiva ou forma de representação do objeto.

Após a atividade, oito professores seguem a dinâmica de fazer uma apresentação dos trabalhos à turma. Nesta altura, cria-se um momento de crítica construtiva e opinião por parte dos colegas. É uma ótima forma de encorajamento (por parte dos colegas) e de aprendizagem. Todos os professores garantem a exposição dos desenhos, destes, quatro expõem todos os trabalhos sem distinção. A ideia da exposição pode servir enquanto ideia motivadora ou não, depende do aluno.

Como Luquet (1969) repara, a criança desenha muito para agradar ao adulto. Quer seja na representação de formas e elementos que sabe que agradam à figura adulta, quer seja por exemplo a representação do mesmo. A criança gosta muito de desenhar para oferecer. Seis professores notaram este tipo de influências nos seus alunos.

O último momento da entrevista foi uma pergunta aberta que permitiu um momento de partilha de alguma informação que o entrevistado considera pertinente. Considerámos interessante as partilhas e diferenças que nos foram relatadas entre as escolas privadas e públicas, sendo a diferença dos recursos algo que nos surpreendeu. Nestes casos específicos, as escolas privadas apresentaram menos recursos do que as públicas.

Após rever a análise às respostas das entrevistas, deixamos agora algumas limitações deste estudo e pistas para investigação futura. Poderíamos ter feito um guião de entrevista diferente. Atualmente escolheríamos certas perguntas de forma diferente, por exemplo as questões 15, 17 e 18. Na questão 15, pediríamos exemplos mais concretos e mais variados de cada vertente, um exemplo em como o desenho é usado enquanto ferramenta em cada conteúdo, e como é usado no exercícios lúdicos. A questão 17 podia ter sido feita de forma mais completa, solicitando aos professores um pouco do seu planeamento e de que forma ou por quem é que este era feito. A questão

18, em vez de temas, cremos que era mais correto perguntar por exercícios específicos realizados na vertente desses temas, que foram sendo desenvolvidos no decorrer das aulas. No geral construiríamos questões mais completas e procuraríamos questionar mais sobre o desenvolvimento e decorrer da aula no decorrer da atividade artística.

Cremos também que seria vantajoso para este estudo uma observação de campo no decorrer destas aulas. Algo que não nos foi possível devido à complexidade de agendas, deslocações e permissões de várias entidades, por exemplo dos docentes para assistir às aulas. Para algo ainda mais completo e com um maior desenvolvimento poderia ser feita uma observação contínua com visitas regulares no decorrer de um ano letivo para observar a elaboração e o desenvolvimento de certos exercícios ou projetos das próprias crianças acompanhadas. Esta observação resultaria num estudo com mais conteúdo e provavelmente sendo contínua, o registo de alguma evolução em alguns níveis ou vertentes, por parte dos alunos e dos professores.

Poderia ter sido interessante usar a ferramenta de inquérito por questionário. Desta forma, permitiria mais disponibilidade e facilitaria chegar a mais professores, inclusive a professores de mais zonas e cidades do país. Assim, seriam recolhidos dados suficientes para uma comparação e procurar algum tipo de padrão, por exemplo, entre as zonas de Norte, Centro e Sul do país. Com mais professores e dados no estudo também poderia ser feita uma comparação ou encontrar paralelismos e possíveis padrões em diferentes grupos de idades, que à partida teriam diferentes formações e experiências, para além dos requisitos de carreira que foram mudando ao longo dos anos, tendo todo um universo maior e mais ambicioso talvez para a uma investigação de doutoramento.

Terminamos este trabalho sublinhando a importância da figura do professor na sociedade e enquanto figura impactante na vida e formação do aluno. O impacto de um professor e do seu ensino vai muito além do que apenas a conteúdos e a sala de aula, marcando fortemente o desenvolvimento do aluno. Desse modo, a figura do professor deve ser respeitada e procurada. O ensino do desenho infantil deve ser dado de forma cuidada e conhecedora.

Referências Bibliográficas

Acaso, M., (2013). *rEDUvolution*, Hacer la revolución en la educación. Editor Paidós.

Anim, J.O. (2012). *The role of drawing in promoting the children 's communication in Early Childhood Education. International Master of Early Childhood Education and Care*. Universidade de ciências aplicadas de Oslo e Akershus, instituto de tecnologia de Dublin e Universidade de Malta.

Armstrong e Rodrigues (2014). *Educação especial e inclusão : uma perspectiva Inglesa*.

Booth e Ainscow (2002). *Index for inclusion*.

Burton, J. (1982). *Representing objects from memory and from observation*.

Canto, L. e Loura, C. (2020). *Como Aprendem Os Portugueses*. Lisboa : Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Castro, J. F. C. R. (2018). *O desenho como recurso educativo para a compreensão da identidade da criança*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Cardoso, C. & Valsassina, M. M. (1988) , *Arte Infantil linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Correia, V. S. R (2012). *A importância atribuída ao desenho infantil pelos adultos*. Instituto Politécnico de Beja.

Diário da República, (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001*. Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 - 5572

Diário da República, (2021). *Despacho n.º 6605-A/2021*. Nº 129, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação

Direção Geral da Educação (2021). *Educação Artística*. República Portuguesa Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-artistica-0>

Direção Geral da Educação (2022). *Educação Estética e Artística*. República Portuguesa Educação. <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/#O-Que-Fazemos>

Direção Geral da Educação (2019). *Plano Nacional das Artes*. República Portuguesa Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>

Edustat (2020, Junho) *Perfil de educadores e docentes do ensino básico, secundário e superior*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edustat.pt/detalhes-infostat?ID=4>

Fleider, M. M. W. (2022). *Criatividade na escola: uma análise de propostas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Católica de São Paulo.

Hanauer, F. (2013). *Riscos e Rabiscos- O Desenho Na Educação Infantil*. Revista Perspectiva v.37, n. 140, p. 73-82, Erechim.

Instituto Montessori, (s.d.1). *A criatividade*. Barcelona, IMI

Instituto Montessori, (s.d.2). *Arte em Primária*. Barcelona, IMI

Instituto Montessori, (s.d.3). *Não sei desenhar*. Barcelo, IMI

Lowenfeld, V., Britain, W. L. (1977) *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Luquet, G.H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Macedo, J. B. F.. (2018). *Entre Caminhos: O Ensino Do Desenho - Que Tipologias De Aula?*, Universidade do Porto.

Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Soares, Nery, Rodrigues, (2016). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (2021) *Organização Curricular e Programas*. Direção Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação pré-escolar.

Montessori, M. (s.d.) *Mente absorvente*. Editora Portugália.

Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.

Pereira, A. C., (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. Universidade do Algarve.

Perrenoud, Ph. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestle.

Pires, C. (2019). *Escola a tempo inteiro em Portugal: as ideias e o “modelo” de implementação da política pública de educação*. CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Pordata (2023, 30 de Junho) *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
<https://www.pordata.pt/portugal/docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240-4398>

Pordata (2023, 12 de Julho) *Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino - Continente*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

<https://www.pordata.pt/portugal/indice+de+envelhecimento+dos+docentes+em+exercicio++nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+por+nivel+de+ensino+++continente-944-7742>

Silva, S. I. O (2011). *Experienciar (n)a sala de aula*. Universidade do Porto.

Silveira, E. L. D., (2013). O perfil do professor do Século XXI: uma reflexão necessária. *Revista de Educação Dom Alberto*, n.3.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. T. L. (2010). *O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro*. *Revista Digital Do LAV*, 1(1), 032–044.
<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2165>.

Sousa, A. T. L. (2016). *Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. Universidade de Lisboa.

Telmo, I. C. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. Instituto Politécnico de Setúbal.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.

Zanlorense, M. J. & Lima, M. F., (2009). O perfil do professor nos parâmetros em ação. Congresso Nacional de Educação- Educere.