Universidade de Lisboa

A roupa não serve para nada:

O vestuário como matéria para a aprendizagem do desenho de ilustração

Filipa Maria Antunes de Matos

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório de Ensino da Prática Supervisionada
orientado por Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2021/2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório, para o fim de obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Lisboa, confirmando que, em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que o conteúdo apresentado é original, estando devidamente referenciado e citado todo e qualquer contributo de outros autores.

_____

Lisboa, 17 de Junho de 2022

“Se no final do século XX,
alguém pode fazer alguma coisa, completamente sozinho,
não é, de certeza, «fazer educação».”

Válter Lemos, *O Critério do Sucesso*, 1990

Agradecimentos

Cabe-me, em primeiro lugar, estar grata pela sequência fortuita de eventos que me levaram a ingressar como formadora no Centro de Formação Profissional da Aldeia de Santa Isabel, local onde tudo começou. Agradeço aos alunos dessa casa, que fizeram com que me apaixonasse pela missão de ensinar e aprender.

Agradeço à professora orientadora Ana Sousa, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, por toda a disponibilidade e por todo o apoio e aconselhamento prestados durante a elaboração deste relatório e planificação da unidade didática, e sobretudo pela viagem que me permitiu fazer às minhas próprias memórias enquanto aluna, contribuindo para a consolidação de uma identidade profissional. No futuro, se voltar a escrever uma carta a um professor que me tenha marcado, falarei de si.

A todos aqueles que foram meus professores neste Mestrado em Ensino de Artes Visuais, pois todos eles me ensinaram algo extremamente valioso, e todos eles se encontram refletidos, através dos seus ensinamentos, neste relatório de ensino da prática supervisionada.

À professora cooperante Isabel Trindade, que agora considero também uma amiga, por ter sido uma verdadeira mentora e uma grande companheira, que várias vezes me disse que aprendeu muito comigo, renovando o meu ânimo e emprestando-me confiança. Tudo o que aprendeu comigo, aprendi consigo em dobro. Agradeço por ter embarcado comigo nesta odisseia, por ter partilhado a sua experiência e pelo seu espírito aberto e aventureiro.

A todas as professoras do Departamento de Artes Visuais da Escola Secundária Vergílio Ferreira, esse grupo notável de mulheres que fazem coisas extraordinárias pela valorização das artes, que tão bem me receberam, fazendo-me sentir verdadeiramente parte da família.

E, claro, aos alunos do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária Vergílio Ferreira, por se predisporem a aprender comigo, ensinando-me em igual medida e por aceitarem os desafios que lhes colocamos, superando-os com distinção e bom humor. Que a

publicação que resulta desta intervenção letiva seja a primeira de muitas que o futuro lhes reserva.

À Ana Braga e à Inês Machado, da Triciclo, que foram como que as rodinhas que ajudam a bicicleta a mover-se com maior segurança, por se terem disponibilizado prontamente a colaborar connosco, e por todas as ideias frescas que trouxeram ao projeto, que o melhoraram e que ajudaram os nossos alunos a soltar-se e a superar-se. Agradeço todo o empenho e dedicação.

Por fim, à minha mãe, que, sem saber, me preparou para a vida de professor, através dos seus relatos e das suas estórias de uma vida a lecionar, e que representará sempre o ideal de professor a que aspiro. Agradeço-lhe, e ao meu pai, por escutarem sempre atentamente os desabafos e angústias que vêm com esta profissão, e por ajudarem a tornar mais leve o peso desta missão.

Agradeço também aos amigos e família por permanecerem, apesar das muitas horas que lhes foram roubadas por este empreendimento.

Ao Gabriel e ao Basquiat, por serem os mais fiéis companheiros das longas horas passadas em intermináveis leituras e sessões de escrita de palavras que esperamos que transmitam o nosso entusiasmo por esta aventura.

Resumo

Consubstanciamos um trabalho de cariz investigativo, que teve por base uma intervenção letiva no 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária de Vergílio Ferreira. Perante uma turma bastante heterogénea relativamente à motivação, capacidade de trabalho e competências no domínio artístico, com alunos pouco participativos e com pouca capacidade de iniciativa e autonomia, e que revela dificuldade na integração de colegas com necessidades educativas específicas, procedemos à planificação e implementação de uma unidade didática, na disciplina de Desenho A, que incidiu sobre a ilustração, propondo-se refletir sobre o vestuário e as suas dimensões (utilitária, sociológica, política e estética, entre outras) através do desenho, com a colaboração da editora Triciclo, com vista à publicação dos resultados.

A unidade didática caracterizou-se por uma série de exercícios exploratórios, atividades de ilustração e *workshops* dinamizados pela editora através dos quais se estudou a roupa, e incluiu estratégias como a discussão, o trabalho de projeto e a aprendizagem cooperativa, podendo ser enquadrada no paradigma da educação inclusiva e na teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa, bem como, no que toca às especificidades da educação artística, na abordagem triangular e numa aprendizagem pela cultura visual.

No âmbito de uma prática reflexiva, em que nos revemos enquanto professores investigadores, os dados recolhidos através de registos de observação e questionários, e as próprias classificações dos alunos, que resultaram de uma avaliação por critérios, permitiram-nos concluir que a implementação de políticas inclusivas fomentou uma maior interação entre os alunos e um ambiente de aprendizagem em que todos tiveram oportunidades de envolvimento, e que o desenho, quando entendido como forma de conhecimento e interrogação, pode levar a uma observação mais profunda e a uma capacidade de emitir juízos críticos sobre a realidade, ajudando os alunos a ver, no sentido de compreender, melhor o mundo.

Palavras-chave: Artes Visuais; Desenho; Ilustração; Vestuário; Educação inclusiva

Abstract

We embarked on an investigative work based on a teaching practice within a High School Arts class (Year 12) at Escola Secundária de Vergílio Ferreira. Faced with a heterogeneous group in terms of motivation, work capacity and artistic skills, with some students manifesting low autonomy and initiative while executing activities, as well as low participation in class, and a proven difficulty in integrating colleagues with special needs, we proceeded to plan and implement an educational project within the Drawing class, on the subject of illustration, which proposed to think about clothing and its scope (utilitarian, sociological, political and aesthetic dimensions, among others) through drawing, while partnering with the publishing house Triciclo, looking to print the results.

The unit consisted of a series of exploratory exercises, illustration activities and workshops promoted by the publisher, through which clothing was studied, and included strategies such as discussion, project based work and cooperative learning, thus being framed within the paradigm of inclusive education and the meaningful learning theory, as well as the triangular approach, regarding artistic education, and learning through visual culture.

Within the scope of a reflective practice, in which we see ourselves as investigative teachers, all the data collected through observation and inquiry, as well as the students' results, which stemmed from criterion-referenced assessment, allowed us to conclude that the implementation of inclusive policies increased student interaction and promoted a learning environment in which everyone had opportunities for involvement, and that drawing, when understood as a form of questioning and accessing knowledge, can lead to a deeper look and to reflect critically about the world around us, therefore helping students to see the world better.

Keywords: Visual Arts; Drawing; Illustration; Clothing; Inclusive Education

Índice

Introdução 1

Capítulo I - Enquadramento curricular e didático 4

1.1. Contextualizando as políticas curriculares atuais 5

1.2. Enquadramento didático geral 6

1.2.1. Educação inclusiva 6

1.2.2. Teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa 11

1.2.3. O professor investigador 15

1.3. Educação artística: conceções e práticas pedagógicas 23

1.3.1. Abordagem triangular 28

1.3.2. Aprendizagem pela cultura visual 30

1.4. Do desenho, da ilustração e da roupa 33

1.4.1. O desenho como instrumento de conhecimento e interrogação 34

1.4.2. A ilustração infantil como veículo para a expressão artística 38

1.4.3. A roupa como objeto de estudo e ponto de partida 44

Capítulo II - Contexto escolar 48

2.1. Enquadramento geográfico e urbanístico do Agrupamento 49

2.2. Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira 50

2.2.1. Projeto Educativo 51

2.3. Escola Secundária Vergílio Ferreira 53

2.4. O departamento de Artes Visuais da ESVF 57

2.5. A turma do 11.º 12.ª do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais 57

2.5.1. Caracterização geral 57

2.5.2. Caracterização na disciplina de Desenho A 59

Capítulo III - Conceção e concretização da unidade didática 62

3.1. Ações preparatórias 63

3.2. Tema 65
3.3. Planificação 66
3.4. Conteúdos 68
3.5. Propósito, objetivos gerais e competências a desenvolver 70
3.6. Estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem 73
3.6.1. Abstrações da realidade 76
3.6.2. Simulações da realidade 76
3.6.3. Situações da vida real 79
3.7. Recursos didáticos 79
3.7.1. Recursos didáticos convencionais 80
3.7.2. Recursos didáticos audiovisuais 82
3.7.3. Novas tecnologias 83
3.8. Avaliação das aprendizagens 84
3.9. Síntese descritiva das aulas realizadas 89
Aula n.º 1, 11/11/21 91
Aula n.º 2, 16/12/21 93
Aulas n.º 3 e 5, 11/1/22 e 20/1/22 94
Aula n.º 4, 18/1/22 e 19/1/22 99
Aula n.º 6, 25/1/22 e 26/1/22 102
Aula n.º 7, 27/1/22 105
Aulas n.º 8, 1/2/22 e 2/2/22 106
Aulas n.º 9 e 10, 3/2/22, 8/2/22 e 9/2/22 109
Aula n.º 11, 10/2/22 113
Aula n.º 12, 15/2/22 e 16/2/22 117
Aula n.º 13, 17/2/22 119
Aula n.º 14, 22/2/22 e 23/2/22 123
Capítulo IV - Análise e reflexão 125
4. 1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados 126
4. 2. Apresentação dos dados recolhidos 127
4.2.1. Dados avaliativos 127

4.2.2. Respostas aos questionários 130
4.2.3. Reflexão sobre a ação numa perspetiva inclusiva 134
4. 3. Interpretação dos dados recolhidos e considerações finais 136
4.4. Limitações do estudo e continuidade da investigação 141
Conclusão 145
Referências 148
Apêndices 154
Anexos 266

Lista de siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEVF – Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DBAE – Discipline-Based Art Education

DGE – Direção Geral da Educação

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ESVF – Escola Secundária Vergílio Ferreira

FBAUL – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice de figuras

Figura 1: Desenho gestual vs. desenho de contorno 35
Figura 2: Ilustração de Johannes Comenius para a obra Orbis Sensualium Pictus 39
Figura 3: Página do livro Fitzebutze 41
Figura 4: Localização das escolas do AEVF contextualizadas nas respetivas freguesias do concelho de Lisboa 49
Figura 5: Área de influência da ESVF 53
Figura 6: Planta da ESVF 54
Figura 7: *Flashcards* para dinamização de atividade de discussão em grupo 82
Figura 8: Resultados da primeira nuvem de palavras colaborativa 92
Figura 9: Exercício desenvolvido em diário gráfico, subordinado à interpretação gráfica dos resultados das nuvens de palavras criadas colaborativamente 93
Figura 10: Representação plástica de sensações ao contacto com pelo animal e um tecido texturado 95
Figura 11: Representação plástica de sensações ao contacto com um tecido texturado e serapilheira 97
Figura 12: Afixação das representações plásticas de sensações através da gestualidade no corredor das Artes 98
Figura 13: Representações plásticas de sensações através da cor 98
Figura 14: Representações de movimentos rápidos 99
Figura 15: Desenho de movimento sequencial 100
Figura 16: Representações de movimento de forma sequencial 101
Figura 17: Adaptação do exercício 103
Figura 18: Utilização da técnica da quadrícula para ampliação de uma imagem 104
Figura 19: Representação de um material têxtil (pormenor) 104
Figura 20: Adaptação da atividade 107
Figura 21: Resultados da primeira atividade de ilustração “Isto é Sobre” 108
Figura 22: Alguns alunos consultam um livro técnico sobre ilustração de moda, no final da apresentação 110
Figura 23: Resultados da atividade subordinada à ilustração de coordenados da marca de vestuário portuguesa Duarte 112

Figura 24: Resultados do exercício “O meu guarda-roupa”, desenvolvido no diário gráfico 113
Figura 25: Apresentação da editora Triciclo e das ilustradoras convidadas 114
Figura 26: Desenvolvimento da atividade “Desenhar com a tesoura” 115
Figura 27: Resultados da atividade “Desenhar com a tesoura” 116
Figura 28: Elaboração de uma narrativa silenciosa em formato desdobrável 117
Figura 29: Resultados da atividade “Quem Sou Eu?” 118
Figura 30: Projeção das respostas dadas por crianças à pergunta “Para que não serve a roupa?", recolhidas pelos alunos 120
Figura 31: Livro ilustrado elaborado na última sessão dinamizada pela editora Triciclo 121
Figura 32: Capa da publicação 122
Figura 33: Resultados da última nuvem de palavras colaborativa 124
Figura 34: Distribuição de notas na avaliação da unidade didática 129
Figura 35: Distribuição de notas na avaliação normativa e criterial 130
Figura 36: Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF 143

Índice de tabelas

Tabela 1: Lista das escolas que compõem o AEVF 51
Tabela 2: Distribuição das turmas nos cursos científico-humanísticos e profissional55
Tabela 3: Planificação simplificada da unidade didática 67
Tabela 4: Critérios específicos de avaliação da unidade didática 85
Tabela 5: Síntese descritiva das aulas realizadas 90
Tabela 6: Classificação final obtida pelos alunos na unidade didática 128

Índice de apêndices

Apêndice 1: Grelhas de observação de aulas 155
Apêndice 2: Pedido de autorização para dinamização de *workshops* 167
Apêndice 3: Pedido de autorização para utilização de imagem e dados 168
Apêndice 4: Planificação da Unidade Didática 169
Apêndice 5: Guião para realização de atividade de recolha de informação 177
Apêndice 6: *PowerPoint* de apoio à apresentação: Ilustração Infantil 178
Apêndice 7: *PowerPoint* de apoio à apresentação: Desenho Técnico de Roupa vs. Ilustração de Moda 185
Apêndice 8: Grelha de análise: Atitudes 190
Apêndice 9: Lista de verificação: Diário Gráfico 191
Apêndice 10: Lista de verificação: Representação de sensações e movimento 192
Apêndice 11: Lista de verificação: Desenhar com a tesoura (transformação de edifícios em figurinos) 193
Apêndice 12: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de representação de um material têxtil 194
Apêndice 13: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de uma descrição elaborada por um colega, por escrito, a partir de uma fotografia de Tom Wood) 196
Apêndice 14: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de respostas à pergunta "Para que não serve a roupa?") 198
Apêndice 15: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Narrativa silenciosa, a partir da invenção de uma história para uma personagem de uma pintura) 200
Apêndice 16: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de moda, a partir de um coordenado da marca Duarte) 203
Apêndice 17: Diário de aula 205
Apêndice 18: Inquérito de diagnóstico para caracterização da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF 246
Apêndice 19: Questionário de opinião subordinado à temática da ilustração infantil 250
Apêndice 20: Questionário de opinião final 258

Índice de anexos

Anexo 1: Caracterização da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF 267
Anexo 2: Propostas de atividades da editora Triciclo 271
Anexo 3: Critérios específicos de avaliação da disciplina de Desenho A, definidos para o 10º e 11º anos de escolaridade pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF 274
Anexo 4: Horário da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF 275
Anexo 5: Análise de conteúdos pedagógicos 276
Anexo 6: Desenho Universal para a Aprendizagem: Lista de verificação do professor 278
Anexo 7: Desenho Universal para a Aprendizagem: Questões para autorreflexão 279
Anexo 8: Parecer do professor cooperante 283

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, que visa proporcionar formação geral e habilitação profissional para a docência do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, desenvolvemos um relatório de unidade curricular relativo à prática de ensino supervisionada, que teve por base uma intervenção letiva constituída por aulas sequenciais e que consubstanciou um trabalho de cariz investigativo, sob a orientação pedagógica e científica de Ana Sousa, docente na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), em articulação com a Escola Secundária Vergílio Ferreira (ESVF), através da colaboração de Isabel Trindade, professora cooperante, e da editora independente Triciclo, dedicada à ilustração, sendo que grande parte da sua produção tem sido dedicada à ilustração infantil. A intervenção letiva incidiu sobre o décimo primeiro ano de escolaridade de uma turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da escola suprarreferida e a unidade didática foi implementada na disciplina de Desenho A, com uma duração de catorze sessões de cento e trinta e cinco minutos, estando subordinada ao tema do vestuário, propondo-se uma reflexão conjunta sobre as suas várias vertentes (utilitária, sociológica, política e estética, entre outras) através do desenho, com vista à publicação dos resultados em edição limitada e numerada pela já mencionada editora.

De acordo com o documento curricular de referência para o décimo primeiro ano de escolaridade da disciplina de Desenho A, "(...) as atividades desenvolvidas deverão promover o uso do desenho e dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelo aluno." (DGE, 2018a, p. 3). Nesse sentido, e integrando conhecimentos de uma formação prévia na área do design de moda, o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades foi a reflexão conjunta sobre o vestuário, através do desenho, nomeadamente sobre o impacto que a roupa tem em si próprio, na perceção que os outros têm de si e na sociedade, permitindo aos alunos reconhecer a importância do desenho como forma de pensar e comunicar e perceber que o registo da observação de objetos, bem como de ideias, reflexões, vivências e experiências, pode ser usado no seu trabalho individual e coletivo. De facto, a perceção do ato de desenhar como algo crítico e reflexivo, em oposição a um gesto técnico e mecânico,

adensou-se com a participação num projeto colaborativo, que naturalmente exigiu uma capacidade de argumentação e de sustentação de tomadas de decisão, articuladas com os conteúdos da disciplina, durante a reflexão participada sobre questões identitárias. O facto de se tratar de um projeto colaborativo, que contou com a participação de uma editora dedicada à ilustração, com uma publicação de edição limitada como produto final, permitiu aproximar os alunos da realidade de trabalho de um ilustrador profissional, fomentando um nível de autoexigência maior no contexto das aprendizagens e do desenvolvimento do trabalho, a interiorização de métodos de trabalho no sentido de uma maior autorregulação e capacidade de organização e, ainda, o respeito e cumprimento dos prazos estipulados para a execução de tarefas.

A componente investigativa subjacente à prática de ensino supervisionada foi concretizada com o objetivo de dar resposta às seguintes questões-problema:

- Qual a potencialidade da disciplina de Desenho A no entendimento do desenho como forma de pensar e refletir criticamente?

- Qual o impacto, potencialidades e limitações de diferentes ambientes e formas de trabalho na aprendizagem?

- Que impacto poderá ter uma abordagem educativa pela cultura visual, nomeadamente no âmbito da ilustração, no desempenho dos alunos?

- Poderá a participação em projetos colaborativos com entidades do mundo do trabalho, externas à escola, aumentar o grau de motivação, responsabilização e envolvimento dos alunos?

- Poderá a roupa ser entendida como objeto de estudo, a partir do qual se pode aprender?

- Poderá a implementação de políticas inclusivas garantir um acesso pleno e efetivo, de todos os alunos, às atividades educativas e fomentar maior interação entre os elementos da turma?

- O nível de estruturação, sequência didática, metodologias, estratégias e recursos didáticos utilizados na intervenção letiva serão adequados aos alunos e aos objetivos de aprendizagem estipulados?

O relatório encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte, que corresponde ao enquadramento curricular e didático, apresentamos as políticas curriculares atuais e alguns conceitos e estratégias didáticas e pedagógicas transversais, baseando-nos em literatura de referência, que consideramos relevantes

para a planificação e implementação da unidade didática, como o modelo da educação inclusiva, a teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas e o modelo do professor investigador, bem como algumas conceções e práticas específicas da educação artística, como a abordagem triangular e a aprendizagem pela cultura visual.

Na segunda parte, que reporta ao contexto escolar, incluímos uma breve apresentação da ESVF, escola onde decorreu a intervenção letiva, bem como do Agrupamento, e procedemos à caracterização da turma do décimo primeiro ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, tanto no que diz respeito ao seu trabalho escolar geral, como no que diz respeito ao seu desempenho e envolvimento na disciplina de Desenho A.

A terceira parte prende-se com a conceção e concretização da unidade didática propriamente dita, sendo discutidos, em grande profundidade, o tema da mesma, os conteúdos abordados, os objetivos propostos e competências a desenvolver, as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que foram convocadas para os fazer cumprir, os recursos didáticos utilizados e os instrumentos e procedimentos selecionados para a avaliação das aprendizagens. Apresentamos, também, nesta parte, a planificação da unidade didática e uma síntese descritiva das aulas realizadas.

Finalmente, na quarta parte, subordinada à análise e reflexão dos resultados, apresentamos os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados na concretização da componente investigativa associada à intervenção letiva realizada, incluindo registos de observação, questionários e registos fotográficos, para além das próprias classificações finais dos alunos, que nos permitiram, também, refletir sobre a nossa própria prática pedagógica; cruzamos os dados recolhidos com os objetivos propostos e com as questões orientadoras da investigação; e, por último, evidenciamos as limitações e as potencialidades do estudo, tecendo algumas considerações relativamente a futuros desenvolvimentos da investigação e da ação.

Capítulo I - Enquadramento curricular e didático

1.1. Contextualizando as políticas curriculares atuais

O alargamento e massificação da escolaridade e crescente complexidade dos contextos têm pedido, por um lado, soluções de proximidade e adequação, e, por outro, o estabelecimento de parâmetros curriculares definidores de aprendizagens comuns, dirigidas a uma capacitação mais eficaz, no plano económico e cívico, de todos os cidadãos. Nesta ótica, os documentos curriculares das várias disciplinas têm evoluído, no plano das reconfigurações globais em curso, para um formato menos prescritivo e enciclopedista e mais orientativo, privilegiando a clarificação da finalidade e do contributo de cada disciplina para a construção de um perfil final de um percurso curricular (neste caso, da escolaridade obrigatória de doze anos desenvolvida no ensino básico e secundário), das aprendizagens essenciais a realizar nessas mesmas disciplinas – que devem integrar conhecimentos disciplinares, intradisciplinares e práticos, capacidades cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas, e determinadas atitudes, face ao conhecimento e à formação cidadã –, e das estratégias de ensino adequadas às finalidades enunciadas, em termos da promoção dessas mesmas aprendizagens essenciais, conforme recomendação de Roldão, Peralta & Martins (2017).

Em linha com essas necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção capacitadora e democrática da educação, enquanto direito efetivo de todos, é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) (PA), assumido pelo sistema educativo português, o documento que constitui, atualmente, a orientação curricular de referência para o ensino básico e secundário. Esse documento deve ser visto como isso mesmo, como um referencial educativo, em que, todavia, cada competência deverá ser equacionada e trabalhada tendo em conta os contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos de cada situação, sendo da responsabilidade dos professores e das escolas dar atenção à diversidade dos alunos e dos contextos. Estes devem procurar operacionalizar um trabalho pedagógico-didático diferenciado, mas sempre dirigido à consecução comum dos objetivos do percurso curricular, não se concebendo a diferenciação como um estabelecimento de percursos de nível diferente, mas como um caminho de construção de equidade, pela aproximação máxima de todos os alunos aos patamares curriculares comuns, identificados como essenciais.

1.2. Enquadramento didático geral

Neste subcapítulo apresentamos alguns conceitos e estratégias didáticas e pedagógicas transversais, baseando-nos em literatura de referência, que consideramos relevantes para o planeamento e implementação da unidade didática e que julgamos estarem em linha com as orientações curriculares atuais. Começamos por apresentar o modelo da educação inclusiva, contextualizando-o na recente atualização da legislação em Portugal, diferenciando-o de modelos anteriores e destacando algumas estratégias que nos parecem interessantes. Segue-se uma breve descrição das principais perspetivas teóricas sobre a inteligência e a aprendizagem, apresentando a forma como as diferenças individuais têm sido encaradas ao longo do tempo e olhando a inteligência como processo e não apenas como produto, a partir de um texto (2013) de Sara Bahia, doutorada em Psicologia pela Universidade de Lisboa, e Ema Oliveira, investigadora e professora na Universidade da Beira Interior. Esta análise culmina na apresentação da teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas de David Ausubel (2003), mais vulgarmente conhecida por aprendizagem significativa. Finalmente, apresentamos os vários modelos de profissionalidade docente, com base na obra de Kenneth Zeichner (1983), Carlos Marcelo García (1995) e José Carlos Morgado (2005), destacando o modelo do professor investigador como aquele com que mais nos identificamos.

1.2.1. Educação inclusiva

A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Junho de 1994, reforçava e proclamava princípios como o direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação, independentemente das diferenças e incluindo não só aqueles com «necessidades educativas especiais» – "(...) crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares." (p. 6) –, para quem reclama o acesso às escolas regulares, mas também "(...) sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos

desfavorecidos ou marginais." (p. 6). A Declaração reconhecia que cada pessoa tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias e que os sistemas e programas educativos devem ser planeados e implementados tendo em conta essa diversidade e procurando dar resposta a essas necessidades, segundo o princípio orientador de que as escolas se devem adaptar a todos os alunos e às suas especificidades, e não os alunos às especificidades da escola, e de que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum, contribuindo, assim, para a diminuição de atitudes discriminatórias e para a construção de uma sociedade inclusiva.

É precisamente este enfoque na diversidade de características, necessidades e potencialidades de todos e cada um, ao invés de uma atenção particular à educação especial e necessidades educativas especiais (que poderia levar, em consequência, a uma categorização indesejada e improdutiva) a grande mudança e novidade que a nova legislação portuguesa, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, vem oferecer, mudando o paradigma da integração para a inclusão: "Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir." (p. 2919). Embora não mencione diretamente a Declaração de Salamanca, o Decreto-Lei n.º 54/2018 faz referência a outros documentos mais recentes que para ela remetem (como as Orientações Políticas sobre Inclusão na Educação, de 2009, da UNESCO, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, ou a Agenda 2030 da ONU), sendo indiscutível a sua importância e influência. Grande parte dos princípios orientadores apresentados no Artigo 3.º deste Decreto-Lei coadunam-se, aliás, com aqueles que assinalamos anteriormente, como o da Personalização, reafirmando-se a necessidade de que o planeamento educativo seja "(...) centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências (...)", o da Educabilidade Universal ou "(...) assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo (...) e o da Inclusão em si, aqui definida como "(...) o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos (...)" (p. 2920).

De facto, não basta ter acesso à escola regular, premissa do modelo da integração, para se ter uma educação de qualidade. De acordo com a recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados Membros:

> (...) while access to education is in itself an important right, the true value of this right can only be realised if education is of adequate quality and if learning opportunities and arrangements enable pupils and students to complete their education in reasonable time and under conditions conducive to quality education;
>
> (...) education must prepare children and young people for democratic citizenship (...) it must further the personal development of pupils and students as well as their growth as active members of society;
>
> (...) in democratic societies, everybody should enjoy equal opportunities so that they can exercise their right to education and benefit from a quality education, commensurate with their aspirations and abilities; (...). (2012, p. 2)

A citação reforça os três pilares do modelo da educação inclusiva – a presença, a participação e o sucesso. Podemos afirmar que o Decreto-Lei n.º 54/2018 favorece a concretização destes princípios, entre outros, através da definição de várias estratégias já recomendadas na Declaração de Salamanca: desde a participação dos pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência, no planeamento e tomada de decisões na área da educação inclusiva – no Decreto-Lei é evidenciado o contributo dado por vários profissionais da comunidade educativa, associações de pais, representantes de pessoas com deficiência e várias associações, para a construção do documento –, ao desenvolvimento de mecanismos e recursos de planeamento, supervisão e avaliação das medidas de apoio à aprendizagem, nomeadamente a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva ou o Centro de Apoio à Aprendizagem, também responsáveis por aumentar a consciencialização sobre a necessidade de transformação cultural na escola. Para além do dever moral e ético de garantirmos o direito ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, é necessário alertar para as vantagens que poderá trazer a educação inclusiva, nomeadamente a nível académico, social, psicológico e comportamental, para os nossos alunos. Na sua tese de mestrado na área das necessidades educativas especiais (elaborada há quase uma década, o que pode significar que alguma da terminologia e categorização utilizadas podem não estar totalmente em linha com o paradigma atual), Maria de Fátima Moreira (2013) enumera as várias vantagens do modelo inclusivo para os jovens identificados como

detentores de necessidades educativas especiais, nomeadamente o desenvolvimento de relações interpessoais, de cooperação e amizade, a possibilidade de aprendizagem de comportamentos através da modelação, e a melhoria da interação e aceitação social, da auto estima e autoconceito, do sentimento de pertença, e do próprio sucesso académico, conduzindo inevitavelmente ao aumento do bem-estar destes alunos. Por outro lado, num texto subordinado ao tema das diferenças individuais e necessidades de aprendizagem, da autoria de Bahia e Oliveira (2013), é dado especial destaque à ideia de que as vantagens das práticas inclusivas não se limitam aos alunos com necessidades educativas especiais. A investigação mostra não haver efeitos negativos para os colegas, mas sim benefícios em termos do seu desenvolvimento social: aceitação e valorização das diferenças individuais, maior autoestima e uma capacidade genuína de amizade.

É importante ter presente, no entanto, que é necessária ação para acompanhar as palavras, para que a prática esteja ao nível da teoria. É por isso que a evidente e contínua preocupação em reformular e aperfeiçoar as políticas educativas no que respeita à educação inclusiva está também espelhada no documento atualmente assumido pelo sistema educativo português como orientação curricular de referência para o ensino básico e secundário, o PA, sendo a inclusão um dos princípios que o orientam, justificam e lhe dão sentido:

> A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (p. 3).

A Direção-Geral da Educação disponibilizou, no seguimento da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, um Manual de Apoio à Prática (2018b), cuja finalidade é a de apoiar os profissionais na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva, bem como os pais e encarregados de educação na sua colaboração com a escola, e que "(...) pretende ser, simultaneamente, um apoio à implementação da legislação e um instrumento de divulgação das práticas das escolas inclusivas do país." (p. 4), como é referido no prefácio, escrito por João Costa, atual ministro da Educação. De facto, não basta simplesmente subscrever políticas inclusivas, nem é suficiente disponibilizar recursos para as apoiar; é

indispensável garantir a sua operacionalização e bom funcionamento, e promover a mudança de atitude de toda a comunidade educativa:

> Dir-me-ão as "vozes" mais resistentes que, a inclusão não se faz por decreto, nem acontece seguindo a receita do manual, que não se pode exigir às escolas mais do que é possível com os recursos atuais. Estou consciente de que este é um desafio exigente, pois a escola na sua génese não foi concebida para ser inclusiva. No entanto, é preciso ter presente que os direitos humanos são universais e refletem valores fundamentais amplamente partilhados, carregando em si uma responsabilidade comum pela forma como todas as pessoas esperam e merecem ser tratadas. A exigência da tarefa e as dificuldades que encontramos não nos devem fazer desviar do caminho (p. 5).

O que Ana Sofia Antunes, Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência do XXI Governo Constitucional, quer dizer é que, verificando que as práticas pedagógicas não se coadunam com o paradigma da educação inclusiva com que nos comprometemos, há que reformulá-las, procurando garantir, sempre e a todos os alunos, o igual direito ao acesso, participação e sucesso. Encarando essa reformulação como desejada e inevitável, é necessário mentalizarmo-nos também que ela terá que ser contínua. O que serve um aluno poderá não servir outro, tal como o que resulta numa turma, poderá não resultar noutra, e mesmo o que parece infalível no papel poderá não funcionar quando aplicado em determinado contexto. A inclusão é, assim, um caminho que estamos e continuaremos a percorrer, todos os dias, nas nossas salas de aula.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um dos conjuntos de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva, resultante de opções teóricas e metodológicas, que o diploma (DGE, 2018b) nos fornece, que consideramos de maior importância e utilidade no planeamento e ação em sala de aula. Podemos defini-lo como "(...) uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula." (p. 22), práticas essas que oferecem alternativas ao nível dos métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, mantendo elevadas expetativas de aprendizagem para todos. Na planificação das aulas da unidade didática, apresentada no terceiro capítulo, foram considerados os três princípios base em que assenta o DUA, cuja aplicação em sala de aula contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos, sendo eles: proporcionar múltiplos meios de envolvimento (para incentivar o interesse, o esforço e a persistência, e a

autorregulação); proporcionar múltiplos meios de representação (para uma melhor compreensão da informação, proporcionando opções para a perceção e para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos); e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (através da atividade física, da expressão e comunicação e das funções executivas).

Consideramos que a disciplina de Desenho poderá ser um espaço seguro e terapêutico que permita que esta "(...) expressão do aluno se manifeste (...)" (Efland, 1979, pp. 23-24), para além de um espaço privilegiado "(...) para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos para o meio circundante." (Mendonça, 2014, p. 140), como o são, por excelência, as disciplinas de educação artística.

1.2.2. Teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa

Começamos com uma breve descrição das principais perspetivas teóricas sobre a inteligência e a aprendizagem, dando a conhecer diferentes modelos da inteligência, analisando os fatores envolvidos na aprendizagem e olhando a inteligência como processo e não apenas como produto, bem como mostrando que todos apresentamos diferenças em termos de inteligência e de aprendizagem.

A inteligência refere-se à adaptação ao meio ambiente, aos processos mentais básicos e ao pensamento de ordem superior, que inclui o raciocínio abstrato, a resolução de problemas e a tomada de decisão. Ou seja, é uma capacidade geral responsável pelo desempenho em atividades cognitivas muito variadas, desde a resolução de um jogo de *sudoku*, à escrita de um poema, passando pela interpretação de uma pintura de Pollock. Ao longo da história, vários teóricos estudaram a inteligência, propondo várias formas de a estruturar. Embora a reflexão sobre as diferenças individuais relacionadas com a inteligência remonte à antiguidade clássica e a Platão, iremos focar-nos na sua evolução a partir do séc. XIX, em que surgem teorias muito distintas. Se por um lado, em 1843, John Stuart Mill defendia que os seres humanos nasciam com nenhuma, ou pouca, inteligência e que a experiência se inscrevia na "tábula rasa", negando a presença de fatores genéticos, por outro, Sir Francis Galton, em 1869, afirmava que a inteligência seria inteiramente hereditária – duas perspetivas totalmente opostas.

Já no séc. XX, surgem as abordagens psicométricas e a ideia de que a inteligência pode ser medida, aliás ainda muito presente, tendo sido desenvolvida

uma panóplia de testes para esse fim, muito bem-sucedidos na discriminação do rendimento académico. É por esta altura que Alfred Binet e Théodore Simon avançam com o conceito de inteligência geral, que mediam através da resolução de problemas práticos do dia-a-dia, como seguir uma sequência de instruções ou comparar comprimentos e pesos – curiosamente, foi ao trabalhar no Instituto Binet que Piaget avançou com a ideia de que estes testes procuravam medir resultados e produtos em vez de processos, processos esses que seriam revelados pelos erros cometidos pelas crianças ao resolvê-los. Outro adepto da teoria da inteligência geral é Spearman e o seu "fator g" (fator da inteligência geral). Importa referir que foi um aluno de Spearman, Weschsler, quem desenvolveu os conhecidos testes que ainda hoje usamos para avaliar o QI (WPPSI-R, a WISC-III e a WAIS). Poucas décadas depois, em 1938, Thurstone contrapõe a ideia da inteligência geral, defendendo que o comportamento inteligente não resulta de um fator geral, mas de aptidões autónomas entre si, abrindo caminho para a popularidade das teorias das inteligências múltiplas. Também Catell e Vernon se debruçam sobre os fatores da inteligência, acreditando, por sua vez, tratar-se de uma estrutura hierárquica composta não por um mas por vários fatores, podendo existir correlações entre eles.

No final do séc. XX, surgem teorias que tentam colmatar limitações das perspetivas clássicas, apresentadas anteriormente, alegando que estas poderiam acabar por causar alguma segregação e camuflar a complexidade humana. É o caso da Abordagem do Processamento da Informação de Sternberg, situada na década de setenta. Afastando-se da ideia de que a inteligência pode ser medida, Sternberg tenta antes explicar como a inteligência funciona, propondo três subteorias da inteligência: a analítica, que envolve os processos mentais mais gerais (a que chama "processos elementares de informação"); a criativa, uma capacidade para resolver problemas novos e transformar novas soluções em processos de rotina que possam ser aplicados sem grande esforço cognitivo (o chamado "*insight*"); e a prática, mais relacionada com a resolução de problemas práticos do dia-a-dia do que o QI e a inteligência académica. Esta dicotomia entre inteligência académica e inteligência prática é uma das grandes questões que tem sido debatida nas últimas décadas, já que os problemas que resolvemos no dia-a-dia não costumam ter muito em comum com as capacidades exigidas em atividades académicas nem com os conhecimentos e competências adquiridos num contexto de educação formal – os problemas académicos são geralmente bem definidos e completos na informação que fornecem, costumam ser

formulados por outrem e têm uma solução correta, onde se chega por um único método, enquanto que os problemas práticos não são claramente definidos nem fornecem a informação necessária para a sua resolução e tendem a não ser formulados e a ter múltiplas soluções (cada uma com vantagens e desvantagens) a que se pode chegar usando diferentes métodos. Podemos, assim, concluir que algumas pessoas poderão ser "mais inteligentes" em contexto académico, e que outras terão maior aptidão para resolver situações mais práticas do quotidiano. Ausubel (2003) também subscreve esta ideia de que a aquisição e retenção de conhecimentos são atividades profundas e de toda uma vida, essenciais para o desempenho e gestão eficientes das tarefas quotidianas, não estando necessariamente restringidas aos contextos de instrução formais das escolas e universidades.

Outra das teorias mais recentes e populares é a das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1999), de certa forma alinhada com a ideia apresentada anteriormente. Segundo este autor, o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente, ou seja, vários tipos de inteligências múltiplas independentes umas das outras. Tendo proposto sete inicialmente, posteriormente acrescentou mais duas, acabando por afirmar que este número poderia ser menor. Na sua totalidade, são elas então: linguística, lógico-matemática, musical, espacial (capacidade para compreender o mundo visual de modo minucioso, encontrando-se mais desenvolvida em arquitetos, marinheiros ou até cirurgiões), cinestésica (capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo, associada a dançarinos e desportistas), interpessoal, intrapessoal, naturalista (sensibilidade para compreender e organizar os fenómenos e padrões da natureza, que o autor associa a paisagistas e agrónomos, por exemplo) e existencial. A teoria de Gardner (1999) entusiasmou a comunidade educativa por ser focada no "como se é inteligente" e não no "quão inteligente se é" e porque permite individualizar o ensino, ao considerar a singularidade de cada aluno. Ou seja, a escola deixa de servir maioritariamente os alunos com uma forte inteligência linguística ou lógico-matemática (tradicionalmente mais valorizadas num contexto académico), passando a ser valorizadas e estimuladas também a habilidade atlética, espacial ou musical. As principais críticas a esta teoria prendem-se com a ideia de que as inteligências propostas são específicas da cultura ocidental, de que é uma teoria de talentos e não de inteligências, como afirma Sternberg, ou de que trata apenas de domínios em que

extremos do comportamento inteligente ocorrem (como a sobredotação ou a deficiência).

De qualquer forma, de um modo geral, todas as conceções apresentadas fazem compreender como se adquire o conhecimento, seja ele declarativo (saber o quê e o que fazer), de procedimento (saber como) ou condicional (saber porquê), sendo que as conceções quantitativas (perspetivas clássicas) estão mais focadas em como se mede e aumenta o conhecimento, bem como com a memorização, reprodução e aplicação de factos e procedimentos, enquanto as conceções qualitativas (perspetivas mais recentes) estão mais preocupadas com a compreensão do significado, com a perceção inovadora do conteúdo e com os processos de mudança pessoal que ocorrem quando se aprende, concebendo a aprendizagem como um "jogo de orquestração" entre as várias dimensões do conhecimento (perceções, cognições, afetos, atitudes, crenças, motivações e valores). Resumindo, por um lado, a variabilidade na aprendizagem envolve o registo sensorial (seleção, atenção, pré-codificação), a memória de trabalho (processamento da informação, associação a algo que já se conhece) e a memória a longo prazo (armazenamento e disponibilização por evocação). Por outro, a aprendizagem é uma mudança do comportamento que resulta da interação com o meio, e as competências e o conhecimento de cada um estão associados à situação em que são aprendidos. É fácil perceber que estas duas dimensões influenciam e diferenciam a nossa forma de adquirir conhecimento, conduzindo necessariamente a diferenças individuais de aprendizagem e de inteligência e a diferentes necessidades pedagógicas.

Entrando agora em maior profundidade nas ideias de Ausubel, este afasta-se de conceções construtivistas, defendendo que o principal processo de aprendizagem significativa é por receção, e não por descoberta. Já em relação ao "aprender fazendo", acrescenta que:

> (...) o movimento de reforma da metodologia educativa de Dewey – Aprender Fazendo – ainda está muito vivo, mas a fundamentação racional teórica desta tem muito pouco em comum com a da aprendizagem pela descoberta. No processo de aprendizagem, por memorização ou significativa, fazer não é, obviamente, o mesmo que descoberta independente ou, até mesmo, descoberta assistida e também depende, de modo variável, da inteligência mecânica e da destreza manual (2003, p. XIV).

Para contrapor algumas críticas da sua teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa, argumenta que a aprendizagem significativa por receção é um

processo que exige ação e reflexão do aluno e que é facilitada pela organização cuidadosa das matérias e das experiências de ensino. Quando fala em aquisição, refere-se ao produto final esperado de um programa consistente de aprendizagem significativa e ao domínio de conjuntos de conhecimentos hierarquicamente organizados, e não a uma aprendizagem por memorização com base numa abordagem passiva, autoritária e mecânica, para a aprendizagem de matérias. O autor defende que, para a aprendizagem significativa acontecer, é essencial considerar os conhecimentos e competências que o estudante já possui, fator determinante do processo de aprendizagem. Para si, o conhecimento é significativo por definição, resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já ancoradas na estrutura cognitiva própria de cada indivíduo, e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa, considerando como fatores importantes que influenciam a capacidade de aprendizagem significativa e o grau de retenção as variáveis da estrutura cognitiva, como a disponibilidade na estrutura cognitiva de ideias ancoradas relevantes, a estabilidade, a clareza e capacidade de discriminação em relação a ideias internas relacionadas e a ideias provenientes de materiais de instrução. É aqui que o papel do professor se torna preponderante. Uma revisão dos estudos relativamente ao papel da orientação na aprendizagem pela descoberta significativa leva à conclusão de que a "(...) descoberta orientada ou semiautónoma é mais eficaz para a aprendizagem, retenção e transferência do que a descoberta completamente autónoma, ou o fornecimento de orientação completa (...)" (Asubel, 2003, p. 194).

Para a maioria dos investigadores dos processos mentais superiores e da psicologia educacional, as abordagens cognitivas (reconhecendo o papel da estrutura cognitiva existente no aluno na aquisição, retenção, organização e transferência de novos significados) aplicam-se, atualmente, em áreas da aprendizagem escolar, tais como a aprendizagem através do domínio, da aquisição de conceitos, da resolução de problemas, da criatividade, da reflexão e do julgamento, muitas delas áreas de competências discriminadas no PA.

1.2.3. O professor investigador

Antes de introduzir a ideia do professor investigador, que consideramos ser um modelo que se coaduna com o atual (ou atualmente desejado) panorama

educativo, julgamos pertinente contextualizar os vários modelos de profissionalidade docente, a que vários autores têm dedicado a sua análise. Kenneth Zeichner (1983) tem um conhecido texto sobre os paradigmas da formação de professores, em que coloca em evidência o facto de os programas de formação assentarem inevitavelmente numa determinada postura ideológica, veiculada pelos formadores e pelas instituições de formação. Também Carlos Marcelo García (1995) se debruçou sobre as orientações conceptuais na formação de professores, e José Carlos Morgado (2005), por seu lado, fez o levantamento de quatro perspetivas teóricas, a que correspondem quatro conceções distintas de professor.

Indo beber aos textos dos três autores, podemos, primeiramente, fazer referência ao professor de perfil académico, que é norteado pelo domínio do conteúdo e pelo ênfase colocado nele – o professor enquanto autoridade máxima na matéria a lecionar, com uma prática pedagógica sobretudo expositiva e com recurso a exercícios prescritivos e extremamente metódicos. Este modelo é próximo de um outro, o comportamental ou de racionalidade tecnológica, na medida em que neste segundo se domina e aplica um conjunto de técnicas legitimadas pelo avanço do conhecimento científico, produzido por especialistas. Valoriza-se e revisita-se a herança que vem de trás, e dá-se muita importância ao método em disciplinas práticas. Nos seus modelos de profissionalidade docente, Morgado define um profissional técnico, que articula os perfis comportamental e académico. Segundo Álvaro Gomes, neste modelo educacional:

> (...) o professor tenderá, inevitavelmente, a formar o aluno à sua imagem e semelhança, tentando passar para ele as informações (os conteúdos) que ele próprio (ou o programa) considera pertinentes. (...) Professor e aluno seriam, idealmente, uma espécie de vasos comunicantes especiais, em que um deles, numa espécie de depósito bancário, inundaria o outro, sem perder o seu próprio conteúdo (citado por Morgado, 2005, p. 37).

Podemos, ainda, referir, neste contexto, o perfil de artesão, tradicionalmente o mais associado a disciplinas de carácter prático. Este manifestar-se-ia na sua vertente tradicional, de aprendizagem através da experiência e observação, pela imitação e pela tentativa e erro, através de uma prática dirigida, sendo aqui a prática o elemento fundamental, bem como o favorecimento de uma aprendizagem mais passiva por parte do aluno, conforme estabelece Carlos Marcelo García (1995).

Existem, no entanto, outros modelos em cuja relação professor-aluno não é tão desequilibrada, em que, pelo contrário, todo o processo educativo é centrado na

figura do aluno, passando este a ser olhado como sujeito e não como objeto. Segundo Zeichner (1983), estaremos na presença de um professor de perfil personalista quando este se compreende a si próprio e às relações que estabelece com o mundo, através da sua interação com os alunos. Ao conhecer os seus alunos, o professor personalista consegue identificar as suas características específicas para, em função delas, criar as condições que os conduzam à aprendizagem. O professor personalista é, portanto, um facilitador da aprendizagem. Carlos Marcelo García consegue transmitir estas ideias de forma muito clara e sucinta: "Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos" (1995, p. 38). Morgado acrescenta que "Os professores que conseguem merecer o respeito e a confiança dos seus alunos são os que, normalmente, conseguem um maior sucesso educativo, aqui entendido como um empreendimento que ultrapassa a mera dimensão instrutiva do ensino." (2005, p. 53). É importante introduzir, nesta altura, a ideia de José Carlos Morgado (2005), que vai ao encontro da ideia de Stenhouse, do professor enquanto profissional reflexivo: o ensino como prática reflexiva envolve o desenvolvimento de uma postura crítica por parte do docente, que deve inclusivamente ser posta em prática durante o próprio processo de desenvolvimento curricular. Este será então um profissional autónomo, que fomenta a mudança em torno das suas práticas individuais, que está atento ao contexto em que estas práticas se efetivam, tornando-se num investigador das suas próprias práticas – um precursor, portanto, do professor investigador a que nos iremos referir.

Avançamos, agora, para um modelo de profissionalidade docente que dá por muitos nomes, nomeadamente social-construtivista, social-reconstrucionista ou ainda sociocrítico, sendo que todos se referem a alguém que prioriza o pensamento e a reflexão. Shirley Grundy define o modelo sociocrítico, investigado por Giroux, como centrado "(...) na pessoa enquanto elemento transformador da sociedade." (citada por Morgado, 2005, p. 52), por oposição a modelos anteriores mais centrados nos processos e nos resultados da aprendizagem, destacando o seu propósito emancipatório e assentando-o em três princípios: "os aprendizes devem ser participantes activos no programa de aprendizagem; a experiência de aprendizagem deve ser significativa para o aprendiz; a aprendizagem deve estar orientada no sentido crítico" (pp. 51-52). Esta é a máxima do "ensinar a pensar", defendida

também pelo pedagogo Rubem Alves (2015), contrária a uma mera transmissão de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades práticas, e sempre norteada por valores de liberdade, solidariedade e justiça, despertando atitudes e procedimentos orientados para o convívio democrático e para uma necessária intervenção e transformação social. A prática pedagógica deste tipo de professor direciona o pensamento e a reflexão crítica para um impacto social, ou seja, promove-se uma futura intervenção na sociedade, dando oportunidade para que esta intervenção aconteça dentro da própria sala de aula (a ação interventiva será mais efetiva se for incutida pela própria estrutura da aula, e não só pelos conteúdos abordados). Pelas palavras de José Carlos Morgado: "O currículo assume-se (...) como um espaço dialético em que se confrontam argumentos colocados pelos vários agentes que, directa ou indirectamente, participam na configuração do cenário educativo." (2005, p. 54). Podemos, então, definir este professor como um ativista comprometido com o seu tempo e responsável pelo futuro da sociedade, que procura práticas educativas mais justas e democráticas, fruto de um compromisso ético e social. Pegando na frase de Henry Giroux, que melhor o transmite, ele é o professor que "(...) sem se fechar na sua sala de aula, quer fazer ver aos alunos o mundo [e que] está preocupado não com a vida da aula, mas com a aula da vida." (citado por Morgado, 2005, p. 53).

Mais recentemente, porém, alguns autores começam a falar no fim da pedagogia crítica e na emergência de uma pedagogia pós-crítica, fruto da contestação do que podemos designar como conhecimento oficial por muitos grupos sociais cuja voz se começa agora a ouvir, e associada à revolução da informação e do conhecimento, que tem hoje um prazo de validade limitado, tornando-se obsoleto e renovando-se com muita rapidez. Será necessário que o professor seja capaz de ajudar a selecionar e a transformar a informação em conhecimento, e que se comprometa com uma educação multicultural e anti discriminatória, estimulando a tolerância e a reflexão crítica. Esta mensagem é importante, como nos alerta Morgado (2005), uma vez que a escola continua, não raras vezes, a privilegiar as funções sociais de custódia e classificação por oposição a outras mais formativas, sobretudo ao nível do ensino secundário, particularmente nos anos terminais, em que a proximidade do ingresso no ensino superior propicia o aumento da competitividade e dos processos de ensino de cariz mais instrutivo. Assim, e segundo o autor, o professor da contemporaneidade deverá deixar

> (...) de ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados que lhe basta apenas transmitir aos alunos, para passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção (p. 69).

Para isso, o professor terá que se empenhar em estabelecer debates e discussões, confrontar opiniões, e desenvolver práticas colaborativas. Será também necessário que o professor se assuma, por um lado, como um militante da justiça social, e, por outro, como um pesquisador da sala de aula. Podemos, então, subentender que as características dos modelos crítico e personalista serão aquelas que se desejam como mais predominantes nos professores que a escola necessitará no futuro, embora concordando que:

> O professor não pode (...) deixar de integrar na sua actuação dimensões advindas de cada um dos modelos abordados, doseando-as sabiamente e tendo em conta algumas variáveis, tais como a sua personalidade, o tipo de alunos com que trabalha, os programas que operacionaliza, etc. (p. 71).

Num texto apresentado pela primeira vez na 43ª Conferência Anual da *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), em 1988, e publicado em Portugal alguns anos depois, Donald Schön (1992) argumentava que o que estava a acontecer na educação refletia uma crise de confiança no conhecimento profissional, a acontecer também noutras áreas, que despoletava a busca por uma nova epistemologia da prática profissional. Enquanto ressurgia o modelo da racionalidade técnica, sobretudo nas universidades, aumentava também a consciência das inadequações dessa racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Para o autor, essa crise, na educação, centrava-se num conflito entre o "saber escolar" e a "reflexão-na-ação" dos professores e alunos (p. 91). O movimento no sentido de uma prática reflexiva, defendida por autores ligados a uma tradição do pensamento epistemológico e pedagógico, como Dewey, Montessori, Pestalozzi, Vigotsky e Zeichner, que consideram que o poder da reflexão pode ser um catalisador de melhores práticas, encontra-se no centro desse conflito epistemológico. O conceito de prática reflexiva surge, então, como uma via possível de os professores questionarem as suas práticas de ensino, com vista à emancipação.

De acordo com Schön, e fazendo-se a ressalva que outros autores têm um entendimento ligeiramente diferente sobre este ponto, pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que o

autor considera os dois primeiros essencialmente reativos, e o último proactivo, orientado para a ação futura, e normalmente acompanhado por um desejo de justiça social e melhoramento (Oliveira e Serrazina, 2002, pp. 31-33). O processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos: primeiro, um momento de surpresa, em que o professor se surpreende pelo que o aluno faz; um segundo momento, em que o professor reflete sobre o que o aluno fez e procura compreender por que motivo foi surpreendido; um terceiro momento, em que reformula o problema suscitado pela situação; e um quarto momento, em que realiza uma experiência para testar uma nova hipótese. Antes de avançarmos, valerá a pena dar a conhecer um pequeno excerto em que Schön elabora sobre o processo da reflexão-na-ação:

> (...) o filósofo Michael Polanyi designa de «conhecimento tácito»: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números*. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (...) Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um "progresso". Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (1992, pp. 82-85).

Depois da aula, o professor pode pensar sobre o que aconteceu, preferencialmente através de registos e descrições detalhadas que permitam uma reconstrução das suas intenções, estratégias e pressupostos. Não estará, assim, só a pensar sobre o que aconteceu, mas também no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. O confronto com este tipo de dados poderá produzir um choque educacional, uma vez que o professor poderá descobrir que atuou segundo teorias

diferentes daquelas que professa. Nesta fase, estará, então, a olhar retrospetivamente e a refletir sobre a reflexão-na-ação. A reflexão individual pode ser enriquecida se se tornar também colaborativa, contribuindo para uma maior compreensão, e para a troca de conhecimentos e experiências. Para Handal e Lauvas, o conceito de prática reflexiva pode ser também dividido em três níveis hierárquicos: o nível da ação, ou da reflexão técnica (planear para atingir os objetivos ou promover a aprendizagem dos conteúdos), o nível das razões para agir, e o nível das questões morais e éticas que justificam a ação, correspondentes à reflexão crítica das práticas e dos valores que nelas estão implícitos, dando-se importância aos contextos sociais, políticos e institucionais em que a ação decorre (Oliveira e Serrazina, 2002, pp. 37-38) – estes dois últimos níveis não costumam estar tão entranhados na cultura da escola.

Como vimos, a reflexão fornece informação sobre a ação, bem como sobre as razões e consequências da ação, mas é imprescindível ter em atenção a qualidade e natureza dessa informação, para que não sirva o simples propósito de justificar as nossas ações e práticas. Segundo Zeichner, "O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar (...) entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes." (citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p. 34). Ser um professor reflexivo é, então, condição necessária para se ser um professor investigador, mas não suficiente. O professor investigador deve estudar e questionar sistematicamente o próprio ensino como mote para o desenvolvimento, de preferência permitindo a outros professores que observem o seu trabalho, a fim de o discutir com honestidade. O envolvimento do professor na prática reflexiva implica abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros, levando a uma libertação de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo atuar de forma intencional e deliberada: "(...) um professor que não reflete sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele." (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 36). Através da reflexão na, e sobre a sua, ação, os professores serão conduzidos a formular uma visão crítica, não só das suas próprias práticas, mas também do contexto estrutural e ideológico em que estão a trabalhar, o que pode levar a uma alteração de crenças e conceções sobre o que é ensinar, bem como da relação do professor com a própria disciplina. Nas palavras de Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina (2002), retiradas de um artigo para o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas, que pretende analisar os

atributos do professor reflexivo, bem como situar o movimento das práticas reflexivas e os problemas que se levantam quando são utilizadas:

> (...) o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos. (pp. 36-37).

Voltando a Donald Schön, este considera que, na procura de como se tornar um professor mais apto a refletir na, e sobre, a sua prática, há muito a aprender com a educação artística e respetivas instituições de formação, como os ateliers de pintura ou os conservatórios de música, mais ligados à formação profissional. Para Schön, as tradições da formação artística implicam o "aprender fazendo", em que os alunos começam a praticar antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Esse "aprender fazendo" contém as características do que o autor considera o *praticum reflexivo*:

> (...) um mundo virtual que representa o mundo da prática. Lembremo-nos do bloco de esboços do arquitecto. Quando os arquitectos desenham, conseguem representar edifícios e muito daquilo que lhes está relacionado. O preço do erro é muito mais baixo do que sair e retirar entulho do local da obra. Um arquitecto desenha muito mais depressa do que consegue escavar, e pode tentar transpor o seu pensamento para o desenho quantas vezes quiser. Pode voltar atrás e ver o que fez, e pode fazer alterações. (...) Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. (1992, p. 89)

Para o desenvolvimento deste *practicum reflexivo,* será necessário integrar três dimensões da reflexão sobre a prática, nomeadamente, a compreensão das matérias pelo aluno, a interação entre o professor e o aluno, e a dimensão mais burocrática da prática, o equilíbrio entre a vida na escola e a pertença a essa instituição e a procura da liberdade essencial à prática reflexiva.

Revemo-nos neste conceito do professor investigador, e acreditamos que o poder da reflexão pode efetivamente ser um catalisador de melhores práticas. Procuramos, por isso, pôr em prática a reflexão na ação durante a intervenção letiva, e implementar estratégias de simulação da realidade na unidade didática. Recorremos também ao diário de aula, ferramenta em que procurámos registar e descrever, de forma isenta, as aulas lecionadas, para que, posteriormente, fosse possível

monitorizar e refletir criticamente sobre a nossa própria prática pedagógica, com vista a um maior desenvolvimento, autonomia e emancipação.

1.3. Educação artística: conceções e práticas pedagógicas

Ana Sousa, docente na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e nossa orientadora, considera fundamental

> (...) tom[ar] consciência de que os diferentes modos como são ensinadas as artes visuais estão intrinsecamente relacionados com o entendimento que se tem das mesmas, e que este entendimento não é algo absoluto, estanque e imutável, mas algo plural e flexível, que se transforma ao longo dos tempos, que varia conforme os contextos e que continua hoje a oscilar de acordo com os sujeitos e as situações de ensino-aprendizagem (2016, pp. 137-138).

Subscrevemos esta ideia, argumentando que a compreensão das diferentes metodologias de ensino-aprendizagem das artes visuais, a que corresponderam diferentes paradigmas de educação artística e distintas conceções de arte ao longo dos tempos, contribuirá para a consolidação de uma identidade profissional. Só com esta tomada de consciência será possível substituir uma perspetiva passiva, reprodutora das nossas próprias experiências enquanto alunos, relativamente às opções didáticas implicadas no futuro trabalho docente, por uma outra perspetiva reflexiva, ativa e crítica, ou seja, só assim será possível escolher e articular, de forma sustentada, com liberdade e em consciência, os paradigmas e modelos com que mais nos identificamos.

Num artigo de 1979, Arthur Efland distinguiu quatro paradigmas de educação artística, relacionando-os com correntes estéticas e da psicologia, que agora apresentamos, de forma muito sucinta:

- Mimético-comportamental: o foco é o que está representado numa obra de arte e a arte é uma imitação da natureza; se, segundo a psicologia comportamental, se aprende por imitação, ensinar será dar um modelo a copiar (apresentar referenciais e técnicas para melhor imitar a realidade) e a avaliação dos resultados assentará na qualidade da cópia;

- Pragmático-cognitivista: orientado para o observador da obra e para as reações que esta lhe despoleta; a criação ou perceção da arte é fruto da interação com o mundo, depende de experiências anteriores e assenta num conhecimento

previamente adquirido; o professor apresenta problemas para estruturar essas experiências, cuja solução passa por criar ou interpretar arte, e o aluno tenta conciliar expetativas, previsões e resultados;

- Expressivo-psicanalítico: focado no criador da obra de arte, sendo que esta transmite as suas emoções e espelha o seu subconsciente (quanto mais refletir o artista, melhor); não há regras impostas, ensinar é oferecer um espaço seguro e terapêutico que permita que a expressão do aluno se manifeste;

- Formalista-*gestalt*: considera a obra de arte em si mesma, isolada de referências e influências externas – ela fala por si; a psicologia da *gestalt* (da "forma") defende que, para se compreender as partes, é preciso primeiro compreender o todo, e a arte é um todo autónomo e autossuficiente; ensinar é treinar a perceção, estimulando a descoberta, para que essa compreensão aconteça.

Ainda que o artigo de Efland que citamos tenha sido um importante ponto de partida, pela sua clareza e capacidade de síntese e pelo enquadramento que nos oferece, importa salientar que a nomenclatura utilizada inicialmente pelo autor, bem como outras questões associadas aos paradigmas da educação artística por si definidos, acabaram por sofrer algumas alterações com o passar do tempo, como comprovado em publicações posteriores e mais consolidadas (1990), a que iremos recorrer adiante.

Sobre o paradigma mimético, resta dizer que, embora não possa ser considerado como predominante no panorama atual da educação artística, continua a marcar presença de forma bastante clara, sobretudo ao nível do ensino superior, nas faculdades de Belas-Artes e em Conservatórios de Música (Arriaga, 2006, p. 3). Pode não se expressar necessariamente através de exercícios de cópia direta de obras ou técnicas dos grandes mestres, como acontecia aquando do seu aparecimento, no Renascimento, mas pode estar presente de outra maneira: "There is an implied kinship with the mimetic tradition in aesthetics, though explicit copy tasks need not necessarily be involved in the instruction at hand." (Efland, 1979, p. 25). É o caso do desenho geométrico ou que parte da geometria, introduzido por Henry Cole e Walter Smith, e que obedece a regras bem definidas, tecnicistas, passíveis de serem facilmente transmitidas e apreendidas.

Para contrapor a corrente mimética, surge, no final do século XIX, o paradigma expressivo, enquanto corrente educativa, associada a Frank Cizek, que

ensinava crianças, encorajando-as a expressar-se livremente, à sua maneira, abolindo não só a cópia, mas também a própria consulta das obras dos grandes mestres:

> Child art is nothing but the natural development of child's logic. Even when the child scribbles he thinks and creates. But we must distinguish this from the bad copying when the child merely repeats. And therefore teachers should never infect children with their examples (citado por Efland, 1979, p. 28).

Podemos situar o seu aparecimento a par do crescente interesse pela criança e pela arte infantil, bem como pela procura de um estado mais primitivo, contextualizado pela descoberta da arte de outros povos, que não seguia as regras da academia. Esta corrente, em que se procura exprimir inquietações e vivências pessoais, grandemente influenciada por Freud, tornou-se extremamente relevante – as reformas de quarenta e cinco e quarenta e seis, em Portugal, popularizadas por Botânio de Almeida e Calvé de Magalhães, por exemplo, seguiram o método Cizek, e o primeiro exame da quarta classe, em 1974, incluiu o desenho livre –, e o seu impacto é sentido até aos dias de hoje.

Servir um propósito e responder a um problema é uma das características do paradigma pragmático-cognitivista, ou pragmático-reconstrutor, como foi rebatizado posteriormente: "Art (...) was a resource with which to solve the problems of daily living." (Efland, 1979, p. 26). Efland explica que:

> Reconstructionist thought derives from Dewey's concept of experience as the stuff that brings about the reconstruction of knowledge and, ultimately, social institutions as well. Dewey also discussed "art as experience," and seen in this light artistic encounters can serve to reconstruct knowledge as well. Art in this sense is more than personal expression; it is also a means for transforming individual life and society.
>
> Others saw art as a resource with which to solve problems of daily living in the home, school, or community. Appreciation in this sense was the recognition of its power to solve problems (1990, p. 203).

Partir de um problema da vida real, pondo a arte, ou a prática artística, ao serviço da resolução desse problema, no fundo, é a base da metodologia projetual, que por norma se aplica não só em contexto académico mas também na realidade profissional. Mais, a ênfase não era colocada na arte propriamente dita, mas sim nos objetos do quotidiano, sobretudo enquanto facilitadores da vida das pessoas, estando aqui presente a tal questão da orientação para o observador da obra e para as reações em si despoletadas, como indicado anteriormente. Esta faceta não será surpreendente se contextualizarmos o aparecimento do paradigma pragmático entre as duas grandes

guerras mundiais, com a arte a assumir um papel conciliador, de evitar o conflito, de ser útil, impulsionando uma mudança social – em suma: a arte como forma de intervenção social. Nesta corrente, podem também convocar-se conhecimentos e conteúdos de outras disciplinas, indo ao encontro da lógica do currículo integrado defendida pelos precursores da corrente pragmática (Efland, 1979, p. 25), e o facto de se trabalharem conteúdos abordados anteriormente e de se construir sobre influências previamente adquiridas vem atestar a lógica de Dewey e Bruner, cognitivistas, de que a criação ou perceção da arte é fruto da interação com o mundo e depende de experiências anteriores, assentando num conhecimento prévio (pp. 25-26). Efland (1979) apresenta-nos o ponto de vista de Barkan que, embora reconhecesse a *self expression* como um objetivo da educação artística, a caracterizava como algo em desenvolvimento, que surge durante o processo da experiência e atividade social, sublinhando o valor instrumental que a comunicação artística tem na descoberta de si mesmo e na construção da identidade do sujeito.

Relativamente à corrente formalista-*gestalt*, a seguinte afirmação de Arnheim, psicólogo da *gestalt*, ilustra as características apontadas pelos seus defensores como desejáveis num professor:

> (…) two basic forms of experience would be provided by the teacher: 1) experiences of an exploratory nature to enable children to develop their powers of perception, and 2) experiences with art media to enable children to construct representational concepts that stand for and symbolize their experience. In this way, the child could see the order and harmony underlying his world - in a word, its gestalt character." (citado por Efland, 1979, p. 31).

Numa primeira análise, poderíamos ser tentados a vislumbrar uma certa orientação expressiva nesta metodologia, mas, como Efland alerta, atividades mais experimentais e exploratórias, aparentemente compatíveis com a autoexpressão livre e criativa da corrente expressiva, são informadas por um racionalismo dominante: "Exploration was never for self expression alone." (p. 31). De facto, Itten, conhecido autor da teoria da cor, apregoava um desaprender por parte do aluno como forma de potenciar a sua criatividade e desenvolver os seus poderes de perceção (através da exploração plástica e atendendo ao sentido de composição) e a representação de, e experimentação com, diferentes materiais, visando a exploração das suas potencialidades rítmicas. É também o caso de Nicolaides, que impelia os seus alunos a focar-se em como percecionavam os objetos e não o desenho, recorrendo a desenhos sequenciais ou de contorno (sem levantar o lápis da folha). No fundo, e

usando as palavras de Imanol Aguirre Arriaga, parte-se do princípio de que a arte é uma linguagem, e que os elementos dessa linguagem "(...) se coordinan entre sí, dando lugar a una especie de "estructuración de una gramática de las formas (...) (2006, p. 7). Para este autor, o principal propósito formativo deste modelo é o de "(...) proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el dominio de estos resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal." (p. 8). A corrente formalista ficou amplamente associada à fundação J. Paul Getty e ao movimento Disciplined-Based Art Education (DBAE), um movimento político para estruturar a arte segundo quatro pilares: a história de arte, a estética, a crítica de arte e a produção artística, vendo esta última a sua importância diminuída, comparativamente a correntes anteriores (Efland, 1990, p. 253). Em Portugal, foi popularizada por Rocha de Sousa, e assimilada no programa Primeiro Olhar da Fundação Calouste Gulbenkian, e está ainda muito presente no sistema de ensino atual, sobretudo no ensino artístico secundário e superior. Serviu também como base à Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, que iremos discutir mais à frente.

As quatro correntes analisadas terão trazido benefícios e dificuldades à prática pedagógica e certamente muitas interrogações à comunidade de educadores e professores das artes visuais. Situar o seu aparecimento ou popularidade cronologicamente será extremamente importante para fins de contextualização, mas não deverá influenciar a nossa perceção de qual a mais certa ou mais errada – ou seja, que a corrente mimética, por exemplo, por ser a mais tradicional (a que informa os primórdios do ensino artístico), estará totalmente desatualizada e não seria adequado incorporá-la numa prática pedagógica contemporânea. Há que reconhecer que em todas as correntes de educação artística podemos encontrar metodologias menos profícuas – a expressiva, por exemplo, é caracterizada por "la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea" (Arriaga, 2006, p. 6) – e outras mais úteis, muito embora se possa argumentar, como o faz Arriaga, que a corrente pragmática será aquela que melhor se adaptará ao panorama atual pela importância que atribui à experiência, à cultura visual e à construção coletiva do conhecimento. No entanto, é possível encontrar bons exemplos informados por qualquer uma das orientações analisadas e também é possível convocar e articular vários paradigmas num mesmo exercício – aliás, talvez os exercícios mais interessantes e mais ricos sejam aqueles que façam isso mesmo: "Like the aesthetic and the psychological traditions out of which it is

based, there is need to mantain some kind of balance among the four views." (Efland, 1979, p. 32).

Não nos é possível, portanto, favorecer uma das correntes de educação artística em detrimento de outra, talvez por considerarmos que os quatro elementos da obra de arte (obra de arte propriamente dita, criador, público e universo da obra) discriminados pelas teorias de arte que as informam sejam igualmente importantes. Entendemos que qualquer das quatro terá a sua relevância e utilidade, bem como os híbridos formados pela sua combinação, dependendo do fim em vista. Como afirma Efland: "The art of teaching is one that consists of finding the harmony between the values of the content and the method of teaching." (1979, p. 32). Seja como for, o conhecimento e contextualização dos paradigmas de educação artística é de extrema importância no que toca ao futuro trabalho docente, na medida em que permite assegurar uma posição informada e consciente relativamente às opções didáticas a tomar, contrariando uma possível, habitual e eventualmente perigosa perpetuação das nossas próprias experiências enquanto alunos.

1.3.1. Abordagem triangular

É impossível dissociar a Abordagem Triangular da corrente formalista e, mais concretamente, da DBAE, a que nos referimos anteriormente. Ana Mae Barbosa completou o seu doutoramento nos Estados Unidos enquanto este movimento proliferava, e a Abordagem Triangular acaba por ir beber à DBAE, surgindo como uma proposta para uma reordenação conceptual do ensino da arte no Brasil.

Barbosa associa o seu aparecimento a um evento em concreto, realizado em 1983, o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, numa edição dedicada à educação artística, em que ficou confirmada a já pressentida necessidade da inserção da leitura da imagem e do contexto como parte integrante do ensino da arte. Neste evento, foi notória a articulação da análise da obra de arte (ou da imagem) à história e ao trabalho prático, permitindo experimentar a possibilidade de desenvolver simultaneamente a capacidade de construção estética e a capacidade de perceção do meio ambiente, de descodificar e de apreciar a cultura. A própria conceção dessa edição do festival girou à volta da ideia da leitura, que se aproximava do conceito de Paulo Freire da "leitura da palavra e do mundo", e germinou do desejo de

reconfiguração da educação artística nas escolas públicas manifestado durante os anos setenta. A partir desse momento, Ana Mae iniciou a sua pesquisa pela fundamentação da importância do ato de ver e da leitura crítica no ensino artístico, pesquisa essa que acabou por dar origem à Abordagem Triangular.

No fundo, estava em causa o confronto entre duas conceções do ensino da arte, uma orientada para um processo predominantemente subjetivo, próximo da perspetiva moderna, e outra orientada para um equilíbrio e interlocução entre a experimentação, a descodificação e a informação, em que se considerava o conhecimento histórico e a análise crítica como fundamentais no processo de aprendizagem da arte, justificado pela seguinte afirmação:

> A falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes omnipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros (...) Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer (Barbosa, citada por Barbosa & Cunha, 2010, p. 32).

Não pode ser retirada da equação a crescente expansão dos, e interesse nos, domínios da imagem, ampliados pelas mudanças tecnológicas dos meios de comunicação, e a constatação da necessidade de alfabetizar para a leitura da imagem (e imagem, aqui, inclui todos os estímulos imagéticos, do quotidiano, e não só a imagem canónica, ligada à história de arte), como um caminho para a democratização – o aluno teria que se tornar um leitor e um intérprete, para além de um autor. Na Abordagem Triangular, essas três vertentes – leitura crítica, contextualização e produção – são interdependentes e igualmente importantes, e devem ser concretizadas no diálogo entre professor e aluno. Não é, assim, um modelo organizado por hierarquias de importância, nem o conhecimento é "ofertado" pelo professor, havendo espaço para a participação e contribuição dos estudantes na construção das leituras, assumindo-se uma pluralidade de soluções. Como tal, a Abordagem Triangular pode ser definida como um sistema epistemológico e não metodológico do ensino da arte (Barbosa & Cunha, p. 36).

Consideramos importante conhecer este modelo e incorporá-lo aquando da planificação da unidade didática, uma vez que as próprias Aprendizagens Essenciais (2018a) (AE) definidas para qualquer uma das disciplinas relacionadas com a Educação Artística, incluindo a disciplina de Desenho A, em que a unidade será

implementada, estão estruturadas segundo um conjunto de três domínios (Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação), separados apenas por uma questão metodológica, mas que devem ser entendidos como realidades interdependentes, que parecem permitir estabelecer um paralelo com esta abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

1.3.2. Aprendizagem pela cultura visual

Julgamos fazer sentido este encadeamento, passando-se da abordagem triangular para a aprendizagem pela cultura visual, uma vez que consideramos que as duas propostas apresentam características comuns. Imanol Aguirre Arriaga aproximou-as, identificando o sistema de Ana Mae como uma conceção pós-moderna, de evidente parentesco epistemológico e ideológico, o que poderá talvez ser justificado pela frequência da autora do Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, onde foram iniciados os Estudos Culturais, precursores do que chamamos agora, na área da educação artística, Cultura Visual: "(...) condução artístico-pedagógica aberta ao referencial imagético midiático e aos temas socioculturais." (Barbosa & Cunha, 2010, p. 38). Ambas as abordagens têm como objetivo a alfabetização visual como forma de decifrar códigos culturais, para a construção de um conhecimento mais crítico do mundo.

Quando lhe foi pedido que definisse "Cultura Visual", numa entrevista a João Pedro Fróis, Paul Duncum (2009) remeteu para três tipos de imagens, associadas a ideias, crenças e valores sobre quem somos, que terão interesse para os professores das disciplinas artísticas, nomeadamente: a arte erudita, a cuja presença no ensino artístico já nos habituamos; a arte popular, de massas, normalmente produzida por grandes corporações; e a cultura popular, antigamente denominada de arte popular, produzida pelas pessoas comuns. Por volta de 1940, André Malraux (2000) apresentou o conceito de "museu imaginário", que seria o conjunto de imagens que formam o repertório visual do ser humano, compreendendo não só as obras de arte observadas nos museus, ao vivo, mas também todas as reproduções fotográficas disponíveis em livros, em catálogos e em museus virtuais de todo o mundo, reproduções essas que se tornaram amplamente acessíveis não só com o advento da imprensa mas também, e sobretudo, da Internet, e que informam a cultura visual de todos nós. Esta possibilidade de reprodução da imagem gerou uma profusão de

ícones de alcance mundial, criando um banco de informações visuais sobre arte no imaginário coletivo e individual: "Ora, a história de arte nos últimos cem anos, desde que escapa aos especialistas, é a história *do que é fotografável*." (Malraux, 2000, p. 108). Cada museu imaginário individual será único, fruto das experiências de vida e do contacto que cada um teve com obras originais ou com as suas reproduções: "(...) o novo domínio de referência dos artistas é o Museu Imaginário de cada um (...)" (p. 225). De facto, e como constatou Nicholas Mirzoeff (2003), a experiência humana é cada vez mais visual e mais visualizada; a visão tornou-se o sentido predominante. No entanto, e como sugeria Duncum, no conceito de cultura visual como hoje em dia é entendido, para além das obras de arte, cabem também as "(...) as trivialidades (selfies, fotojornalismo, álbuns de família, telenovelas, publicidade... etc.) até há bem pouco tempo invisíveis e desconsideradas como conteúdo escolar (...)" (Charréu, 2015, p. 140). Para o professor Leonardo Charréu, docente na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, e doutorado em Belas-Artes e Ciências da Educação, estas imagens, tão abundantes, por não serem tradicionalmente integradas num sistema de análise crítica, nomeadamente a escola, acabam por se naturalizar e banalizar, sendo consumidas superficialmente, o que pode deixar os alunos vulneráveis a estratégias persuasivas que têm por objetivo a construção de um modelo de consumidor. Como possível solução para este problema, propõe o ensino *pela* cultura visual, que diferencia do ensino *da* cultura visual:

> (…) ensinar pela Cultura Visual implica uma escrutinização e sistematização do cotidiano imagético cultural que circunscreve a vida do aluno e sua concomitante problematização em sala de aula requerendo uma postura ativa e participativa do aluno. Ao invés, o ensino da Cultura Visual, parece induzir para uma atitude mais aquisitiva e passiva do aluno, que procura interpretar e entender um corpo de novo conhecimento que, sendo bastante amplo e resolutamente crítico, pode eventualmente estar afastado daquilo que se pode chamar a sua experiência de mundo vivida (2015, p. 142).

Ensinar pela cultura visual implica, então, considerar e valorizar a perspetiva e a experiência do leitor das imagens, que é, neste caso, o aluno, e o professor terá como missão envolver e trazer o contexto dos discentes para a sala de aula, contribuindo para um modelo educativo mais flexível, que não dispensa uma compreensão crítica e performativa da cultura visual, que envolve:

> (...) pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade (...); refletir sobre as relações de

> poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens (...); e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (Hernández, citado por Charréu, 2015, pp. 142-143).

A possibilidade de participar na construção da aula, trazendo as suas próprias experiências para a reflexão, provavelmente contribuirá para uma maior motivação e interesse por parte dos alunos. Ainda nesta linha de pensamento, Paul Duncum acrescenta que a abordagem da arte nas escolas é, não raras vezes, aborrecida, uma vez que "A lot of art education is about someone else's culture and even then it is viewed through formal means that do not connect with students' actual experience of the world (…)" (2009, p. 4). Para si, a abordagem formalista que remonta ao início do século passado tem vindo a perder lugar na contemporaneidade. O autor defende que um novo paradigma, a que chama Visual Culture-Based Art Education (VCBA) se está a instalar, de acordo com a sua resposta à questão de Fróis:

> Can we consider Visual Culture-based Art Education as a paradigm similar to Education through Art and Discipline-Based Art Education?
>
> Yes, I think so. If we think of a paradigm as not only a proposal that is significantly different from what has come before plus practioners operating on the basis of that proposal, I think it is fair now to say that a paradigm shift has occurred (p. 5).

Ainda assim, e reconhecendo que nem todas as ideias que lhe estão associadas são completamente novas, observa que esta mudança de paradigma ainda não se efetivou na generalidade dos sistemas educativos, o que justifica com a formação modernista da maior parte dos docentes atualmente no ativo. Já no que toca à nova geração de professores e aos próprios alunos, estes já nasceram ou circulam num modelo pós-modernista, mais inclusivo e interdisciplinar, características que se coadunam com a abordagem pela cultura visual, não só por integrar a arte popular, mas também por ajudar a desconstruir estereótipos e permitir o diálogo entre professor e aluno e entre diferentes áreas do conhecimento, em sintonia com o que é recomendado no Perfil do Aluno (2017).

1.4. Do desenho, da ilustração e da roupa

Tratando-se de uma unidade didática que incide sobre o desenho, e particularmente sobre a ilustração para crianças, serão, obviamente, convocados alguns aspetos mais técnicos, nomeadamente metodologias e técnicas popularizadas por autores de referência da área da didática da disciplina, como Betty Edwards (2002) e Kimon Nicolaides (2022). Sendo importante, por outro lado, uma reflexão sobre a própria ação de desenhar, com vista a daí se extraírem algumas conclusões relativamente ao propósito dessa ação, e do que o desenho poderá representar para os nossos alunos, buscamos inspiração em alguns ensaios dos professores António Pedro (2012) e Domingos Rego (2012), por ocasião de uma conferência promovida pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em 2009.

Tendo em conta que a intervenção letiva recaiu sobre a área da ilustração, os principais conteúdos explorados são referentes a essa temática. No que diz respeito a uma contextualização histórica, baseamo-nos no artigo de Bettina Kümmerling-Meibauer (2013), que trata das exposições de livros infantis realizadas na Áustria, Alemanha e Holanda, na viragem do século XX, e do seu impacto na mudança de atitudes em relação à literatura e cultura infantil. Para explorar questões mais técnicas e próprias da ilustração editorial – como a composição e arranjo gráfico, o equilíbrio e a relação entre texto e desenho, materiais e técnicas de ilustração, e os meios de impressão, reprodução e publicação –, e até porque está ainda por ser organizada uma antologia da ilustração infantil em Portugal, recorreremos a algumas entrevistas dadas por ilustradores portugueses, bem como a um conjunto de investigações do foro académico, como dissertações de mestrado e teses de doutoramento, focadas não só na análise da obra de ilustradores de renome, sobretudo de ilustradores nacionais orientados para a ilustração infantojuvenil, como a de Ana Rocha (2015), subordinada à diversidade de técnicas na ilustração infantil, ou a de Ana Margarida Fragoso (2010), que incide no estudo da comunicação e cultura visual do século XX através das publicações periódicas, mas também na recente emergência de editoras independentes e circuitos alternativos de edição.

Finalmente, para apoiar uma reflexão conjunta sobre o impacto da roupa – tema que elegemos como matéria para pesquisa e reflexão por parte dos estudantes –, nos outros e na sociedade, serão convocadas as conceções de autores como Umberto Eco (1982), Marino Livolsi (1982) e Massimo Baldini (2005), sobre moda e

vestuário, nomeadamente sobre dimensões que lhes estão associadas, como a função, a comunicação e o consumo, entre outras.

1.4.1. O desenho como instrumento de conhecimento e interrogação

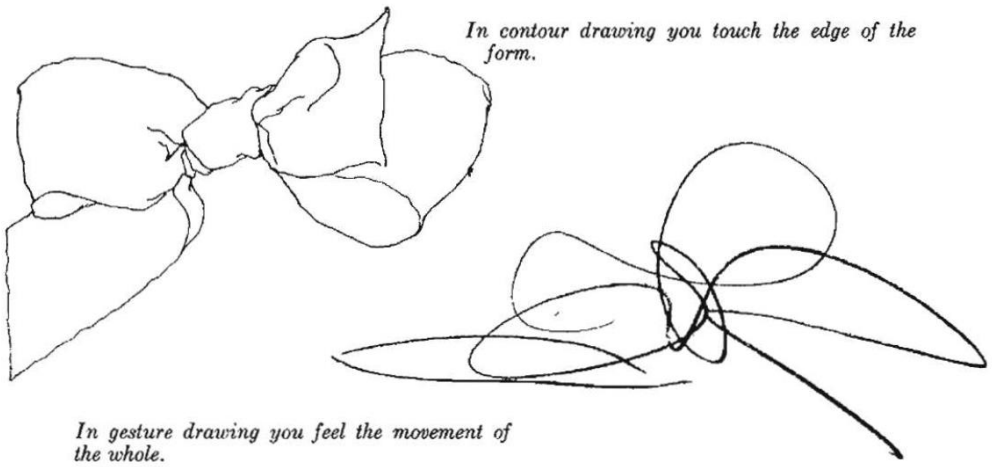
Atrás destacavamos a importância da alfabetização visual para a construção de um conhecimento mais crítico do mundo. Numa comunicação preparada a propósito do ciclo de conferências "Desenhar, Saber Desenhar", o professor António Pedro não só subscreve a ideia de que "A alfabetização visual é tão importante como a alfabetização verbal (...)", como argumenta que "(...) a base de alfabetização visual é o desenho." (2012, p. 107), conceção que radica, segundo o professor Domingos Rego (2012), participante do mesmo ciclo de conferências, no entendimento da disciplina como sendo capaz de contribuir para a formação de uma gramática base, comum às várias artes visuais, que assegure a estrutura necessária ao pensamento visual. No fundo, e de forma muito geral e simplificada, consideramos que a ideia principal que os autores pretendem transmitir é a de que o desenho poderá ajudar os nossos alunos a ver (melhor) o mundo – *ver* no sentido de *compreender*, de acordo com a tradição anglo-saxónica, em que os vocábulos são equivalentes.

Talvez seja um lugar-comum a diferenciação, tantas vezes convocada, entre olhar e ver. Mas é precisamente nesse lugar-comum que gostaríamos de começar a nossa análise relativamente ao propósito do desenho – porque se manifesta e para que serve? Saramago abria o Ensaio sobre a cegueira (2015) com a epígrafe "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara." e, antes dele, Goethe referia que "olhar é inútil sem ver" (citado por Rego, 2012, p. 109), fazendo, ambos, uma distinção clara entre o olhar distraído e o ver demoradamente, reparando – como acontece no desenho –, como quem quer compreender. Ver liga-se à necessidade de conhecer, e desenhar é um treino do ver e do fazer que adiciona intensidade ao olhar já de si curioso e que se relaciona com o mundo e com o que nos rodeia, é uma investigação das formas e da estrutura das coisas, para lá das aparências e da superfície, e, nesse sentido, implica tanto o visível como o invisível, "É como se escavássemos um território à procura de uma identidade e de uma lógica intrínseca que fundamente o desenho e, nessa medida, é um agir que implica a intuição e a racionalização." (Rego, 2012, pp. 111-112). Assim sendo, podemos concluir que desenhar é uma atividade importante para o desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Tudo isto está espelhado no referencial curricular, as AE para o 11.º ano de escolaridade da disciplina de Desenho A, sendo recomendado que as atividades desenvolvidas promovam o uso do desenho e dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelos alunos (p. 3), mas de que forma? Na prática, como poderão os professores operacionalizar e concretizar esta missão? Ora, diversos autores foram introduzindo, ao longo dos tempos, várias metodologias de ensino que contribuíram para uma melhor compreensão das potencialidades do desenho e da generalização da sua prática, desde Pestalozzi, Fröbel, Luquet ou Lowenfeld, que se dedicaram ao estudo do desenho infantil, a partir de diferentes domínios do conhecimento (como a filosofia, a psicologia e as ciências da educação), a Lairesse, Ruskin, Nicolaides, Edwards e Al Gury, que definiram alguns princípios básicos do desenho, com o propósito de o tornar mais acessível a todos.

Figura 1

Desenho gestual vs. desenho de contorno



Nota: Nicolaides contrapõe o desenho gestual, em que se capta e transmite o movimento do "todo", ao desenho de contorno, em que apenas se remete para os limites da forma. Fonte: *The natural way to draw*, de K. Nicolaides, 2022, Profile Books.

Kimon Nicolaides (2022) concebeu um método inovador, designado por método natural, por se basear na prática do desenho sem recurso a nenhuma teoria geométrica, observando o modelo e pondo em evidência o valor expressivo da forma, como podemos observar no exemplo de um "desenho gestual", na Figura 1. Já Betty

Edwards (2002) cunhou, em 1979, numa publicação que apresenta um conjunto de propostas de exercícios, o método da lateralidade, que assenta na teoria do cérebro bipartido, defendida por Roger Sperry, segundo a qual a modalidade de processamento do hemisfério esquerdo é verbal e analítica, e a do hemisfério direito, visual e percetiva. Destes autores fazem obviamente também parte, para além dos teóricos e pedagogos, todos os artistas profícuos nas competências do desenho, como Van Eyck, Leonardo, Dürer, Holbein, Rubens, Proud'hon e Beardsley, entre muitos outros.

Através das várias abordagens, propostas e metodologias, o aprendente do desenho tem sido, então, convidado a explorar as grandes questões que a disciplina engloba, como o gesto, a forma, a luz, a textura ou a composição, mas o domínio dos elementos da linguagem plástica pode, e deve, ser transposto para propostas com soluções finais muito distintas. As metodologias do desenho não deverão conduzir a soluções únicas, e o processo de sensibilização gráfica não deverá ser imposto pelo professor, nem indiferente ao desenvolvimento da consciência estética individual do aluno. Conforme alerta o professor Domingos Rego, "Aconselha a prudência que não generalizemos de forma dogmática as possibilidades de acesso ao conhecimento." (2012, p. 116), até porque o domínio das regras de determinada linguagem não garante, por si só, a possibilidade de produzir objetos artísticos significantes, há também todo um universo de vivências igualmente importantes, senão decisivas, na definição de cada percurso. É justamente a acumulação dos saberes e das experiências, em igual medida, que deverá estruturar um pensamento plástico que se deseja cada vez mais pessoal e original. A invenção e a atitude de descoberta, com base na realidade percetiva, são fatores essenciais da educação estética e do desenho. E se é fundamental proporcionar experiências que fomentem a curiosidade, a criatividade e a imaginação, será também importante ajudar os nossos alunos a lidar com os erros, que sempre surgirão nesse caminho da descoberta, e fazê-los compreender que esses tão receados mas inevitáveis erros poderão não ser considerados fracassos, mas sim caminhos. Relativamente a esta questão, consideramos oportuno transcrever a formulação do professor António Pedro, que é tão esclarecedora quanto poética:

> Se a "Arte" sucede ao "Belo", a sucessão é feita com a cumplicidade do "erro", que se transforma em forma de expressão, contra a ortodoxia da representação, raras vezes sensível à "beleza do erro". É precisamente aí, na antinomia entre o "erro" por ignorância e o "erro"

> por intenção ou por necessidade expressiva, que se estabelece uma diferença operatória e, consequentemente, uma linha de fronteira entre o "fazer" e o "saber fazer".
>
> Podemos considerar que a diferença entre o desenhar e o saber desenhar está mais centrada na verdade do "erro" do que na verdade da "certeza".
>
> "Saber desenhar" é, neste sentido, saber conviver com o "erro", integrando-o, tendo em conta as potencialidades expressivas e a verdade que contém. A verdade do erro assenta na identidade criativa. Esta, contudo, não assenta no livre-arbítrio. Se a educação artística aponta, hoje, para o conceito e para a experimentação, a partir de uma determinada problematicidade apoiada na crítica e no discurso, não podemos deixar de sublinhar a importância de uma base sólida de formação, através de processos metodológicos adequados às necessidades, sem o estigma do receio e do preconceito (2012, p. 102).

Em suma, e como já vimos, atualmente, sobretudo no que respeita ao percurso que prepara para o ingresso no ensino secundário, é necessário considerar a importância da educação estético-visual, e do desenho como meio propedêutico mais adequado. Já o período de transição para o ensino superior, em que nos situamos no âmbito deste mestrado, implicará uma atitude mais crítica perante os modelos de identificação, com vista a uma consciência progressiva de autonomia, sendo dever do professor não impor gostos, preferências ou tendências, mas estimular a sensibilidade, a imaginação e a criatividade dos estudantes. Se "O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação." (DGE, 2018a, p. 1), então os objetivos, neste nível escolar, devem estar centrados em saber observar e em saber expressar graficamente aquilo que se observa.

É essencial ter em mente, não obstante, que, a partir do século XX, passa a ser nítida a diferença entre representação e expressão, o que não será difícil de compreender tendo em conta que a representação passa a ser possível pela fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador. No passado, as fronteiras entre aquilo que o professor António Pedro define como o desenho sensível e o desenho diagramático (o registo de formas, sobre superfícies, com recurso a técnicas e instrumentos adequados, sendo que, no caso do primeiro, a tónica recai na dimensão estética do sujeito e na função da sensibilidade e da expressão – um mundo centrado na intenção do artista –, e, no caso do segundo, nos conteúdos significativos do objeto – um

mundo centrado na fundamentação do registo exato) eram mais difíceis de traçar (2012, pp. 102-103). A partir do momento em que o desenho se distancia da fotografia e da sua imbatível propensão para lidar com o real e dele extrair, de forma imediata, uma prova do que aconteceu – "(...) a fotografia pára o tempo e o desenho compreende o tempo" (Rego, 2012, p. 112), há algo que se destaca: a emoção, aquilo que separa a representação da expressão. É comum a emoção ser esquecida na retórica académica, e, por causa desse esquecimento, por vezes vemos reduzido o ensino do desenho à exploração de técnicas e materiais, num contexto dominado pelas contingências do gesto. A tentativa de representar a realidade por meio do desenho ou da pintura tem muito que se lhe diga, ou não esqueçamos o que aconteceu a Frenhofer, que julgava ter pintado uma obra de arte tão perfeita que se aproximava de uma mulher real – "You are looking for a picture, and you see a woman before you." (Balzac, 1831/2007) – até ser confrontado com as reações de Porbus e Poussin, ambos pintores a quem reconhece qualidades, que não veem o mesmo que ele, aliás, não veem absolutamente nada: "I can see nothing there but confused masses of color and a multitude of fantastical lines that go to make a dead wall of paint." (Balzac, 1831/2007). É por isso que, para nós, a importância do desenho, neste contexto, não se encontra na possibilidade de representação da realidade. Compreender a realidade, através do desenho, é a nossa premissa.

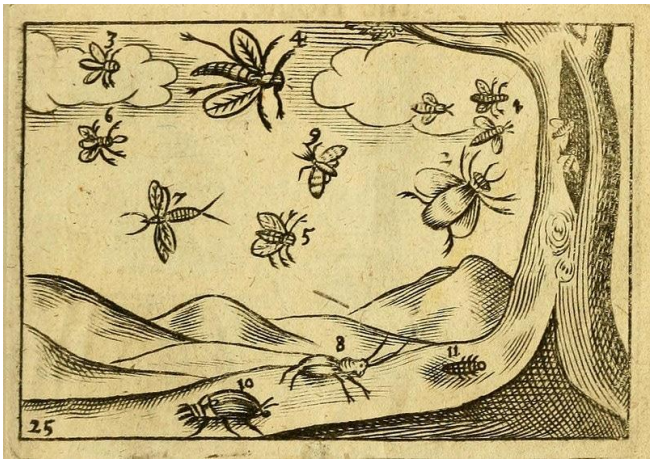
1.4.2. A ilustração infantil como veículo para a expressão artística

Illustratio, em latim, significa a "(...) ação de ornar com desenhos ou imagens, de ilustrar uma obra, um texto/imagem, gravura, reprodução que ajuda a compreender, a esclarecer um texto impresso ou a decorá-lo." (Casteleiro, citado por Rocha, 2015, p. 14). É daí que deriva a palavra "ilustração". A ilustração é uma forma de expressão artística que visa comunicar uma ideia ou uma mensagem pré-estabelecida através de uma linguagem não verbal, servindo um propósito ou uma solicitação, diferenciando-se assim de uma pintura ou de uma qualquer outra obra de arte, uma vez que "(...) nas Artes Plásticas a obra não necessita de um propósito específico, é algo interpretativo, (...) na Ilustração é o contrário, existe uma mensagem clara e definida, que precisa ser comunicada e recebida conforme o ilustrador a concebeu" (Antunes, citado por Ribeiro, 2010, p. 15). No caso da

ilustração infantil, ou infantojuvenil, os desenhos adquirem ainda maior relevância, podendo até suplantar o próprio texto, ou dispensá-lo na totalidade.

Figura 2

Ilustração de Johannes Comenius para a obra Orbis Sensualium Pictus



Nota: Ilustração para "Flying Vermin", da edição inglesa de 1705 de Orbis Sensualium Pictus. Fonte: In the Image of God: John Comenius and the First Children's Picture Book, de C. McNamara, 2014, Magazine Blot, (https://magazine.blot.im/in-the-image-of-god-john-comenius-and-the-first-childrens-picture-book).

A história da ilustração está intimamente ligada à evolução histórica do desenho e ao desenvolvimento editorial, bem como ao progresso das diferentes técnicas de gravura. Se alguns autores remetem para a pré-história o advento da ilustração, normalmente associada à representação de animais e da caça, no caso da ilustração infantil, o seu aparecimento é bem mais tardio. Antes do século XVIII, praticamente não existia literatura criada especificamente para crianças. Mesmo obras muito nossas conhecidas, que associamos a este universo, como as Fábulas de La Fontaine (1668), foram originalmente publicadas visando o público em geral. *Orbis Sensualium Pictus,* ou O Mundo Visível em Imagens, será, porventura, a exceção à regra. Tendo sido publicado em meados do século XVII, com xilogravuras de Johannes Comenius, é considerado o primeiro livro ilustrado dedicado à educação das crianças – uma espécie de enciclopédia (Figura 2). Por essa altura, tinha começado a mudar a mentalidade em relação às crianças e suas necessidades. Locke e Rosseau foram alguns dos pensadores que exerceram influência no sentido de se adotar uma abordagem mais humanista no que dizia respeito à educação na infância.

Essa mudança de atitude teve continuidade até ao final do século XIX e início do século XX, sendo dada cada vez mais atenção à literatura infantil.

Num artigo que trata das exposições de livros infantis realizadas na Áustria, Alemanha e Holanda, na viragem do século XX, e do seu impacto na mudança de atitudes em relação à literatura e cultura infantil, Bettina Kümmerling-Meibauer (2013) conta-nos que o ano de 1900 é marcante para a literatura infantil europeia, no que respeita à mudança de atitudes em relação às representações públicas dos livros infantis, muito graças à obra de Ellen Key, O Século da Criança, manifesto influenciado pelas ideias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel, que professa a promoção das capacidades e dos interesses das crianças, ao mesmo tempo que reclama uma maior exigência relativamente aos livros infantis, nomeadamente no que toca à estética e às temáticas abordadas, que deveriam opor-se à orientação patriótica e nacionalista que tradicionalmente os caracterizava, e tentar aproximar-se da perspetiva e dos interesses das crianças. De facto, até ao século XIX, e sobretudo durante o mesmo, os livros com imagens ganharam popularidade e aumentaram em número, sendo publicados alguns dos grandes clássicos da literatura infantil, como Alice no País das Maravilhas (1865), escrito por Lewis Carroll e ilustrado por John Tenniel, cujas icónicas xilogravuras permanecem entranhadas na nossa memória, e Os Contos de Peter Rabbit (1893), com ilustrações de Beatrix Potter, que demonstrou grande atenção também às características físicas do próprio livro, tornando-o facilmente manuseável. No mesmo ano de publicação do manifesto de Key, e motivado também pelos avanços técnicos que tornaram possível produzir livros com ilustrações a cor, surge *Fitzebutze*, evidentemente influenciado pela arte modernista, por um lado, e pela pedagogia reformista, por outro. Este livro, que conta a história de uma menina e da sua boneca, destaca-se pelas figuras estilizadas, pintadas a aguarela, pelo destaque dado ao espaço negativo, pelo esquema de cores fora do comum, e pelo recurso a uma linguagem tipicamente usada pelas crianças muito pequenas, incluindo erros gramaticais e de pronúncia (Figura 3). Este é ainda o ano em que a obra The Square Book of Animals (1899), ilustrado por William Nicholson, recebe a medalha de ouro na Exposição Universal, em Paris, comprovando a crescente valorização dos livros infantis ilustrados, no mundo da arte. De entre as publicações mais icónicas desse século, podemos destacar O Principezinho (1943), The Cat in the Hat (1957), parte da vasta coleção de publicações do pseudónimo Dr. Seuss, e O Sítio das Coisas Selvagens (1963), ilustrado por Maurice Sendak.

Figura 3

Página do livro *Fitzebutze*

Nota: Ilustração da boneca de uma menina, protagonista da história. Fonte: "Childhood and modernist art", de B. Kümmerling-Meibauer, 2013, *Libri & Liberi, 2* (1), p. 14, (https://www.researchgate.net/publication/307788227_Childhood_and_Modernist_Art).

Em Portugal, até meados do século XIX, a escassez de literatura destinada às crianças, e produzida exclusivamente para elas, era clara, e a que existia caracterizava-se também pelo caráter didático e educacional, bem aos costumes e valores da época, pautada por uma índole moralizante e nunca de divertimento. Já no século XX, podemos destacar autores como Sarah Afonso, que ilustrou o primeiro conto infantil de Sophia de Mello Breyner Andresen, A Menina do Mar, editado pela primeira vez em 1958 (e reeditado em 2021), e ainda Maria Keil e Luís Filipe de Abreu, que trabalharam juntos nos livros de leitura das primeira e segunda classes da escola primária, que marcaram indelevelmente algumas gerações de portugueses, desde o final dos anos sessenta, até meados dos anos setenta. A propósito dessa colaboração, consideramos pertinente aqui apresentar um excerto de uma entrevista que Luís Filipe de Abreu concedeu a Ana Margarida Fragoso, no âmbito da sua tese

de doutoramento, que nos dá uma ideia de aspetos mais negativos que o desenvolvimento tecnológico também acarretou:

> Tivemos imensas limitações técnicas porque nos foi dito que queriam uma edição muito barata. A Maria Keil propôs o uso de cores directas, não utilizando a quadricromia, estava muito apostada nessa ideia das cores seleccionadas para a tipografia simples. Mas nessa altura os editores já entendiam que o offset era mais rentável. Tinham razão, mas resultou em desfavor dos originais no que se refere às cores. O segundo livro já foi feito para litografia mas as ilustrações também não correspondem aos originais. (...) Aqueles originais que tinham sido feitos a pensar em cores directas, seleccionadas, que dariam um carácter que era muito usual nessa altura, sobretudo nos livros estrangeiros que apareciam, muito bonitos, transformaram-se num livro feito em offset com as cores mais imponderáveis, onde um tom tanto poderia ser verde, como castanho, como encarnado. Havia diferenças de impressor para impressor e os impressores preferidos foram, mesmo, os mais baratos (...) (2010, p. 455).

Já Manuela Bacelar foi a grande referência da ilustração para a infância do período pós 25 de Abril, e a ela seguiram-se nomes como Henrique Cayatte ou Teresa Lima, duplamente vencedora do Prémio Nacional de Ilustração, e docente na escola onde implementamos a unidade didática, para além de nossa professora durante o ensino secundário. Das gerações seguintes fazem parte nomes como Alain Corbel, André Carrilho, André Letria e Catarina Sobral, entre muitos outros.

Na viragem para o século XXI, ainda não existia uma tradição de ensino da ilustração em Portugal, não sendo encarada como uma disciplina que pudesse ser ensinada como a pintura ou a gravura, e os ilustradores tinham um tratamento diferente dos escritores, nomeadamente no que toca a pagamentos e contratos, raramente ficando com os direitos dos livros em que participavam, não vendo, por vezes, os seus originais devolvidos, e, muitas vezes, vendo mesmo os seus nomes excluídos das capas dos livros.

A realidade da ilustração, em Portugal, entretanto, mudou muito. Uma das mudanças tem que ver com o facto de os ilustradores passarem a ser vistos como autores, e a ter um papel preponderante na construção dos livros enquanto objetos artísticos. A relação entre o texto e a imagem, por exemplo, é atualmente muito diferente do que se fazia há algumas décadas – os textos eram maiores e as imagens acabavam por ser apenas decorativas. Voltando a André Letria, fundador da sua própria editora, a Pato Lógico, este vê os livros como objetos artísticos, em que a experiência sensorial conta para a experiência estética, e por isso dá uma grande

atenção aos materiais em que os imprime, à qualidade de produção e ao grafismo. Considera que o meio também é a mensagem e, por isso, quando concebe um livro não consegue separar aquilo que é o pensamento enquanto designer daquilo que é o pensamento enquanto ilustrador ou editor. Acredita na importância do projeto gráfico, procurando um equilíbrio entre as várias linguagens: escrita, visual e do próprio design, que serve para agregar as duas primeiras. Para si, as escolhas feitas no âmbito do design devem ser ponderadas numa sintonia constante no que diz respeito aos outros elementos que integram o livro, e ponderadas também como uma forma de comunicar com o leitor. Talvez a grande evolução do panorama da ilustração em Portugal se deva ao papel das editoras independentes, que

> (...) foram criadas por pessoas que vêm da área visual - sejam designers, sejam ilustradores - e que começaram a criar livros que têm características diferentes daqueles que víamos antes, que tratam o texto com o mesmo respeito com que as ilustrações são tratadas e oferecendo aos leitores uma forma diferente de encarar os livros (Tomás, 2019).

Para além da Pato Lógico e da Planeta Tangerina, criadas em 1999 e 2010, respetivamente, têm surgido, nos últimos anos, várias outras editoras e micro editoras independentes direcionadas para a ilustração infantil, como a Triciclo ou a Bruaá, bem como uma multiplicidade de feiras e mercados de ilustração de pequena dimensão em que os autores e ilustradores se dão a conhecer, como a Feira Gráfica de Lisboa ou o Mercado de Ilustração da Casa Capitão. As pequenas editoras não podem depender do sistema de distribuição convencional, tendo que funcionar noutros circuitos, mais próximos dos leitores, sem intermediários. Para além das tradicionais livrarias, em que os livros continuam e continuarão disponíveis, tem sido necessário encontrar outras formas de divulgação, desse a presença nas escolas, à dinamização de ateliês, oficinas e outros eventos à volta dos livros. As editoras independentes estão também a insistir fortemente numa promoção internacional, marcando presença nas mais importantes feiras do livro, e garantindo, assim, que os autores portugueses são mostrados além-fronteiras, coisa que editoras mais antigas tradicionalmente não faziam, uma das razões pelas quais muitos dos autores nacionais não tinham grande projeção lá fora. Atualmente, pelo contrário, já existem muitos ilustradores portugueses que são, de facto, referências no estrangeiro.

Também o aparecimento da internet e das novas tecnologias influenciaram a forma como o trabalho de um artista é criado, divulgado e consumido, e trouxe com

ele também uma multiplicação de estilos de ilustração, que se tornam cada vez mais pessoais e distintivos, acabando por funcionar como uma forma de reconhecimento num meio cada vez mais competitivo. Quando questionado por Maria Augusta Silva (n.d.), durante uma entrevista realizada há mais de vinte anos, relativamente à longevidade da expressão literária e da ilustração em suporte de papel, André Letria afirmou acreditar que o livro nunca iria morrer, embora tenha reforçado a necessidade de escritores e ilustradores se aproximarem mais da realidade em que as crianças vivem. Para o autor, os álbuns ilustrados são objetos artísticos que estimulam o papel do leitor como terceiro autor, podendo este completar os espaços deixados livres pelo texto e pelas imagens. Através da ilustração, e de uma relação livre, lúdica e transgressora com as palavras, é possível criar pequenos mundos que cada leitor pode habitar e preencher com as suas experiências, ajudando a ampliar os limites da imaginação, que, infelizmente, muitas vezes vão sendo comprimidos ao longo da vida e do percurso escolar.

1.4.3. A roupa como objeto de estudo e ponto de partida

Contrariamente ao que declaramos, em jeito de brincadeira, no título deste relatório, a roupa serve, afinal, para muitas coisas. De entre as suas principais funções, podemos destacar as três que Flügel (citado por Baldini, 2006) apontou como fundamentais: a proteção (do frio e do calor, por exemplo), o pudor (associado à modéstia e à necessidade de cobrir o corpo e a nudez) e a decoração (oposta à função anterior, pois se, por um lado, queremos esconder, por outro, desejamos revelar e chamar a atenção através de ornamentos, cedendo a um ímpeto exibicionista).

No entanto, a certa altura, a roupa deixa de ser meramente funcional. Umberto Eco diz-nos que a vida em sociedade se compõe por coisas que "servem para", que funcionam, e que "dizem que", que são atos de comunicação (1982, p. 13) e que, por vezes, os objetos perdem a tal ponto a sua funcionalidade física e adquirem um valor comunicativo tão grande que se tornam acima de tudo um sinal, e permanecem objeto apenas em segundo plano. Para ilustrar, podemos dar o exemplo do homem primitivo, que inicialmente se cobria com a pele dos animais para se proteger do frio. No entanto, com o passar do tempo, certamente que as peles

envergadas permitiam também distinguir entre os bons e os maus caçadores. Então, como insiste Eco, remetendo-nos para um exemplo mais recente:

> O vestuário portanto «fala». Fala o facto de eu me apresentar no escritório de manhã com uma gravata normal de riscas, fala o facto de a substituir inesperadamente por uma gravata psicadélica, fala o facto de ir à reunião do conselho de administração sem gravata (p. 15).

O universo da comunicação é, de facto, mais vasto do que vulgarmente se pensa, e a roupa faz parte dele. Se o vestuário é comunicação, naturalmente existem códigos de vestuário. Esses códigos são passageiros, mas importantes, e deveriam interessar a toda a gente que decida viver em sociedade, uma vez que a sociedade fala, ainda que sem usar palavras, e quem não sabe ouvi-la, "(...) passa por essa sociedade às cegas: não a conhece, portanto, não pode modificá-la." (p. 20).

Aqui chegados, afigura-se-nos pertinente e necessário introduzir um outro conceito, que vai muito para além do vestuário: a moda. A moda é algo muito difícil de definir. Numa obra que trata da complexa teia de causas na sua origem e difusão, Massimo Baldini (2006) apresenta-nos várias tentativas, de diversos autores, de a definir. Alguns dizem-nos que é contra a tradição, que celebra o presente em prejuízo de todas as outras dimensões temporais; outros sintetizam esta perspetiva afirmando que a moda é o estilo predominante num determinado tempo; numa versão mais poética, alguns consideram-na a apoteose do efémero e do capricho, pois todos os anos destrói o que idolatrou e idolatra o que irá destruir; também há quem diga que se trata de um processo de contágio social mediante o qual um novo estilo ou um novo produto é adotado pelo consumidor após a sua divulgação comercial; para Baldini, a moda alimenta o narciso que existe em cada um de nós, prometendo beleza, juventude e sedução, sendo uma forma de tirania suave, um conjunto de imperativos suavemente sussurrados. Já Roland Barthes caracteriza-a como "(...) uma linguagem: através dela, através do sistema de signos que a constitui, (...) a nossa sociedade (...) comunica o seu ser, diz o que pensa sobre o mundo." (citado por Baldini, 2006, p. 59).

Um outro autor, Marino Livolsi, diz-nos que o fenómeno moda pode ser analisado através de pares de variáveis como a "identificação-diferenciação" ou a "passividade-inovatividade" (1982, p. 43). Ou seja, um grupo social, ou até o próprio sujeito, podem vestir-se para tentarem ser diferentes ou iguais a um grupo ideal de referência. Por exemplo, a farda militar aproxima-se das variáveis da identificação, porque é comum a todos os militares, e da passividade, uma vez que não podem ser

introduzidas modificações originais e pessoais. Antigamente, estas variáveis eram impostas, mas hoje em dia são uma escolha. A toga romana ou o manto do nobre, na Idade Média, funcionavam como símbolo de pertença a uma camada a que só se podia pertencer por nascimento. Com o passar do tempo, e fruto da possibilidade de mobilidade social, os indivíduos puderam começar a vestir-se para ser identificados com uma determinada classe ou para se enturmar num determinado grupo social, ou, pelo contrário, para se afastar destes. A partir dos anos cinquenta, justamente, os jovens parecem lançar os seus próprios modelos culturais alternativos, muitas vezes em aberta contradição com os que seria expectável assumirem. Nesse sentido, aparentemente, a moda juvenil aproximar-se-á da variável da diferenciação, na medida em que cada um se veste de forma diferente dos outros, e da inovação, porque cada um será tendencialmente um inovador) – ainda que, obviamente, certos traços comuns, como um modelo de sapatilhas muito popular ou uma marca de roupa extremamente cobiçada, acabem por tranquilizar relativamente ao facto de se continuar a pertencer ao grupo de referência desejado. Segundo Livolsi, para os jovens – e, na verdade, para qualquer um de nós –, "A moda é entendida, então, como possibilidade de expressão, de autorrealização de si próprio, de independência do *contrôle* social." (p. 44).

O vestuário é, de facto, um dos setores mais importantes do consumo juvenil, quer a nível quantitativo (correspondendo à maior despesa), quer a nível qualitativo (modo de vestir como um dos símbolos mais importantes da subcultura juvenil). É por essa razão que julgamos que a roupa poderá ser um bom ponto de partida para a aprendizagem do desenho de ilustração. Já aqui referimos que uma das nossas premissas é ajudar a compreender melhor a realidade que nos envolve, e a roupa é sem dúvida uma realidade que diz muito aos estudantes, uma realidade que, ainda por cima, é facilmente transponível para a sala de aula, que é observável, e que pode, inclusivamente, não só ser vista, como sentida, é uma realidade palpável. Concordamos com o ponto de vista de Barthes, ao considerar que "O vestuário humano é um tema de pesquisa e reflexão muito interessante: é um fenómeno completo, cujo estudo evoca simultaneamente uma história, uma economia, uma etnologia e talvez (...) uma linguística." (citado por Baldini, 2006, p. 93). Parece-nos importante preparar os nossos alunos para que o fenómeno da moda seja vivido de forma a que possam passar do interesse ao desinteresse, de seguir passivamente todas

as tendências, a querer, pelo contrário, procurar transformações e inovações pessoais, de querer seguir a moda, a querer diferenciar-se de maneira muito clara.

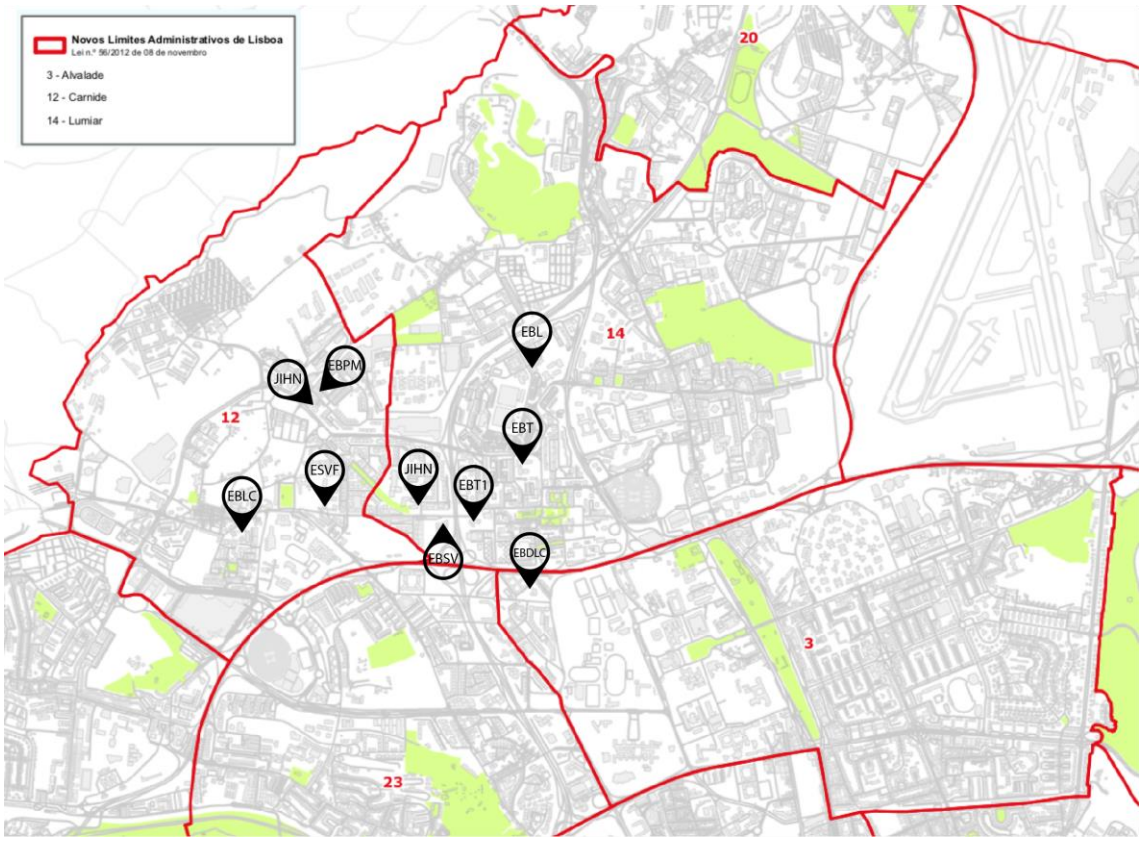
Consideramos que esta capacidade de análise e reflexão crítica é de extrema importância na atual sociedade de consumo em que nos inserimos. As mudanças na moda são fruto de um desejo de novidade, e o homem contemporâneo é obcecado pelo novo, que o faz sentir melhor e lhe alimenta o ego – para Baldini (2006), o "novo" é a droga dos tempos modernos. A moda consegue traduzir esse desejo de novidade na prática social. As mudanças na moda não são fruto de uma conspiração encenada por estilistas, vendedores e capitalistas em busca de lucro fácil ou de poder, pelo contrário, os agentes da moda têm que prever desejos coletivos e tendências iminentes, para garantir novidade quanto baste e não mais que isso, correndo o risco de abrir falência se as propostas não forem bem aceites. Como tal, os consumidores não serão completamente manipuláveis nem aceitarão tudo de modo passivo, mas, para isso, é necessário que sejam educados. Sobretudo na atualidade, em que existem tantas tentativas de engodo, nomeadamente o *greenwashing*, o consumidor tem que estar alerta. No seu texto de 1982, Livolsi apresentava-nos duas orientações possíveis para o futuro da moda juvenil: por um lado, uma maior consciência acerca do consumo e uma recusa de aquisição de bens absurdos, frívolos ou inúteis; por outro lado, uma onda de permissividade e uma euforia consumista (p. 48). Surpreendentemente, assistimos à concretização das duas em simultâneo. Gostaríamos de alertar os nossos alunos para esta dicotomia, bem como para a necessidade de nos aproximarmos, coletivamente, enquanto sociedade, da primeira orientação.

Capítulo II - Contexto escolar

2.1. Enquadramento geográfico e urbanístico do Agrupamento

Figura 4

Localização das escolas do AEVF contextualizadas nas respetivas freguesias do concelho de Lisboa



Nota: O contexto da freguesia de Alvalade é de menor interesse no âmbito da nossa análise, uma vez que apenas uma das escolas do Agrupamento se localiza nesta freguesia, e que apenas foi agregada ao mesmo por ter grande proximidade com o resto das escolas. Fonte: Adaptada de *Mapa das Freguesias*, da Câmara Municipal de Lisboa, n.d. (http://www.cm-lisboa.pt/viver/urbanismo/freguesias/freguesias).

Os estabelecimentos escolares do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF), em que está integrada a Escola Secundária de Vergílio Ferreira (ESVF), inserem-se na área geográfica de Lisboa Norte, abrangendo as freguesias de Carnide, Lumiar e Alvalade, sendo que apenas uma das escolas do Agrupamento se localiza nesta última (Figura 4). Os bairros que acolhem as escolas do Agrupamento são essencialmente residenciais e em crescente expansão populacional e económica, como é o caso de Telheiras, Carnide Ocidental e Lumiar, bem servidos de comércio, serviços e rede de transportes públicos. Manuela Esperança, antiga diretora do

Agrupamento, caracterizou a freguesia de Carnide, onde se localiza a ESVF, como "(...) acolhedora, dinâmica, atenta às mudanças operadas na sociedade (...)" (Sousa, 2015, p. 5). Carnide engloba também o bairro social da Horta Nova, como Alvalade engloba o da Quinta dos Barros, que apresentam especificidades populacionais diversificadas.

Os alunos do AEVF provêm, assim, de agregados familiares de estratos sociais diversificados, inseridos em diferentes contextos económicos e culturais, uma vez que a população residente na área de influência do Agrupamento é caracterizada por uma grande heterogeneidade, quer a nível da situação laboral, grau de instrução e idade, dela fazendo parte estratos sociais mais desfavorecidos (população dos bairros sociais supracitados) e estratos médios e superiores (população dos bairros de Telheiras, Lumiar e Carnide Ocidental, onde dominam as profissões técnicas e científicas, com elevados níveis de escolarização).

2.2. Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

A ESVF é a escola sede do Agrupamento, que congrega atualmente um total de dez escolas e resulta da agregação da ESVF com o Agrupamento de Escolas de Telheiras (AET), que teve lugar em Junho de 2012, no seguimento do processo de reorganização da rede escolar, e da integração do Agrupamento de Escolas de São Vicente/Telheiras (AESV), que ocorreu no ano seguinte. A Tabela 1 apresenta a lista das escolas que compõem o Agrupamento, explicitando os níveis de ensino que cada uma oferece.

O AEVF integrava, no início do presente ano letivo de 2021/2022, um total de três mil novecentos e dezassete alunos, (ultrapassando o referencial dos dois mil alunos, o que faz deste um mega agrupamento), sendo que cerca de trinta por cento destes alunos frequentavam a ESVF.

Os pais e encarregados de educação do AEVF têm expectativas altas em relação ao desempenho escolar e ao futuro dos seus filhos e educandos, o que por sua vez despoleta um elevado grau de exigência relativamente ao que esperam que a escola lhes proporcione. Assim sendo, numa perspetiva de uma escola de rigor e de exigência, motor de cidadania e de alicerce para a vida social, emocional e

intelectual, e que reflete a realidade escolar e social do meio em que o Agrupamento se insere, tendo o aluno como principal referencial, visando prevenir e diminuir o insucesso escolar, de modo a traduzir-se numa melhoria sustentada dos resultados obtidos nos exames nacionais do Ensino Básico e Secundário, foram definidos vetores estratégicos que passam por: promover o sucesso, elevando as expectativas e interesse do ensino administrado; promover a disciplina, apropriando os alunos de um verdadeiro desenvolvimento pessoal e social; intensificar a articulação curricular entre níveis e ciclos de educação e ensino, fomentando uma verdadeira coesão interna; e envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, entre outros.

Tabela 1

Lista das escolas que compõem o AEVF

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira				
Jardins-de-infância	**Escolas de 1º ciclo com jardim-de-infância**	**Escolas apenas com 1º ciclo**	**Escolas com 2º e 3º ciclos**	**Escola secundária com 3º ciclo**
Jardim de Infância de Telheiras (JIT) Jardim de Infância da Horta Nova (JIHN)	Escola Básica do Lumiar (EBL) Escola Básica D. Luís da Cunha (EBDLC) Escola Básica Luz Carnide (EBLC)	Escola Básica n.º1 de Telheiras (EBT) Escola Básica Prista Monteiro (EBPM)	Escola Básica de Telheiras (EBT) Escola Básica de S. Vicente (EBSV), escola integrada com valências do jardim de infância ao 3º ciclo	Escola Secundária de Vergílio Ferreira (ESVF), escola sede de agrupamento

Nota: Fonte: própria.

2.2.1. Projeto Educativo

O Projeto Educativo do AEVG, documento que pretende orientar a gestão dos diferentes estabelecimentos de ensino da Unidade Orgânica, é contextualizado pela redefinição do currículo do Ensino Básico e Secundário em curso, e largamente baseado nos documentos que estabelecem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) e as AE e pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo do Ensino Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Assim sendo, este Projeto Educativo é caracterizado por uma forte aposta na gestão autónoma e flexível do currículo,

realçando o contributo dos próprios alunos, pais e restante comunidade escolar para o desenvolvimento e sucesso do mesmo.

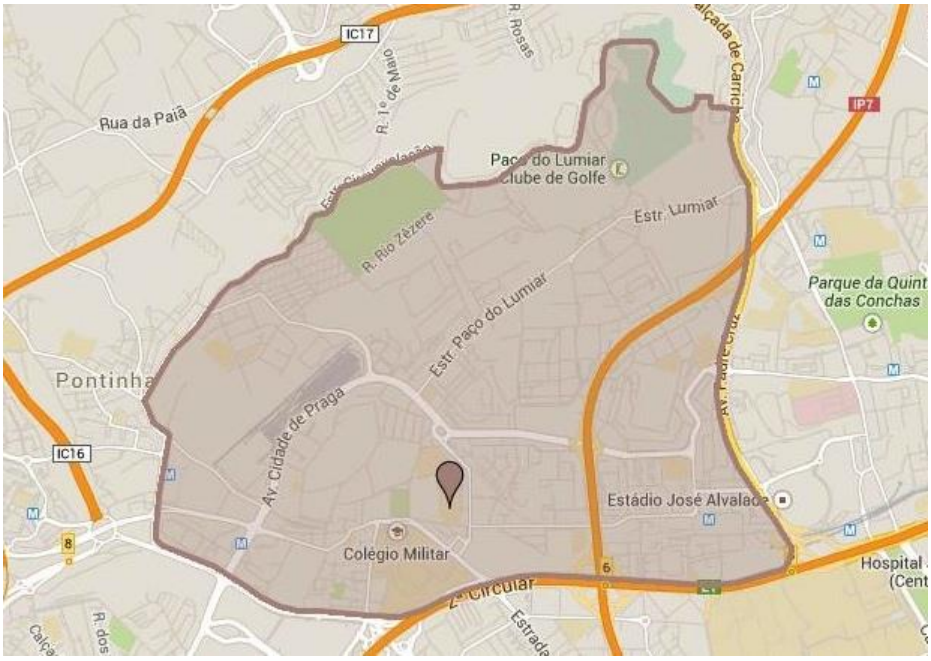
A questão da Educação para a Cidadania é também um ponto importante do Projeto Educativo, sendo que o AEVF segue os domínios e o modo de organização de trabalho estabelecidos pela Estratégia para a Educação e Cidadania (EEC). É encorajado pelo Agrupamento, para o desenvolvimento da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, e de acordo com as recomendações do Ministério da Educação, o estabelecimento de parcerias com diversas entidades externas à escola como as Autarquias, instituições de Ensino Superior e centros e redes de investigação, serviços públicos (de âmbito local, regional ou nacional), grupos de cidadãos organizados, Associações Juvenis, ONGs, órgãos de comunicação social e empresas do sector público e privado.

O Projeto Educativo aponta ainda na direção de uma Escola Inclusiva, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Considerando que a sociedade espera não só que a escola seja inclusiva e abrangente, capaz de respeitar a diversidade e a multiplicidade potencializando-as na maximização de uma aprendizagem para todos, mas também que cumpra o seu papel fundamental de consciencializar os alunos para o exercício responsável dos seus deveres e direitos de cidadania e da qualificação profissional, e que compete ao Agrupamento promover a formação integral dos indivíduos para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho, preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora, o AEVF disponibiliza, no âmbito da sua proposta e do novo regime jurídico, recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão dos quais fazem parte uma Equipa Multidisciplinar, um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), técnicos especializados para a Educação Bilingue e Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). É ainda de salientar que a ESVF é uma Escola de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREB). Em suma, a proposta do AEVF para uma Escola Inclusiva considera, assim, as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação da escola e da sua comunidade educativa, e a dimensão respeitante às práticas educativas, sendo que nenhuma delas deve ser negligenciada ou hierarquizada.

2.3. Escola Secundária Vergílio Ferreira

Figura 5

Área de influência da ESVF



Nota: Mapa de localização e área de influência da ESVF. Fonte: *Projeto Educativo 2020-2024* (p. 10), de AEVF, 2022.

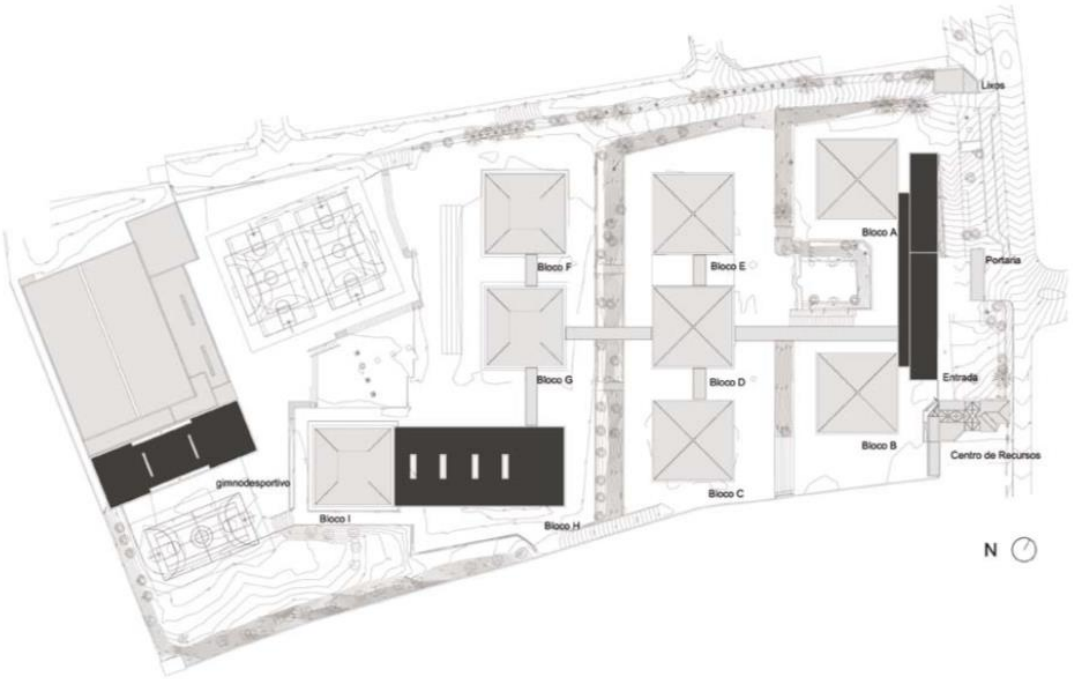
A ESVF localiza-se na (atual) freguesia de Carnide, no n.º 5 da Rua do Seminário, topónimo que regista uma memória do ano de 1855, em que uma comunidade de padres ingleses comprou, neste lugar, uma quinta de recreio de grandes dimensões, que se pensa ter sido edificada em meados do Séc. XVIII sobre ruínas de casas destruídas pelo terramoto, para residência de veraneio dos seus alunos, que ficou conhecida desde então como Quinta dos Inglesinhos. Curiosamente, já entre os anos de 1825 e 1832 o edifício teria sido alugado a uma outra instituição educacional, para o ensino de surdos-mudos. A Quinta dos Inglesinhos foi ocupada por instituições escolares até 1923. No final do século XX, o edifício foi demolido e todo o terreno urbanizado, dando lugar à Urbanização da Quinta dos Inglesinhos. A ESVF veio ocupar este local, tendo sido inaugurada a 6 de Outubro de 1983, em resposta ao grande crescimento populacional e desenvolvimento urbanístico de Carnide. Em 1988 foi-lhe atribuída a designação de

Escola Secundária de Carnide (logicamente, após o início da lecionação do Ensino Secundário) mas só em 1993 adquiriu o seu nome atual, após a escolha de Vergílio Ferreira como patrono, que emprestou também o nome ao Agrupamento.

Sendo a única escola do Agrupamento com oferta de Ensino Secundário, a sua área de influência é extensa, abrangendo toda a freguesia de Carnide e cerca de metade da área da freguesia do Lumiar, correspondente aos bairros de Telheiras e Alto da Faia (Figura 5).

Figura 6

Planta da ESVF



Nota: Planta da ESVF após intervenção da Parque Escolar – a preto, podemos observar a área que corresponde à nova construção, cerca de 6383 m². Fonte: *Escola Secundária Vergílio Ferreira*, da Parque Escolar, n.d. (https://parque-escolar.pt/pt/escola/088).

Entre 2009 e 2012, a ESVF, que é um conjunto escolar de tipologia pavilhonar, foi intervencionada pela Parque Escolar, sob coordenação da Atelier Central, tendo recebido o Prémio Valmor e Municipal de Arquitetura 2011 *ex-aequo*. A reinauguração (pós-intervenção) deu-se no dia treze de Maio de 2011, na presença do então Sr. Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, António Costa, e da Sra. Ministra da Educação, Isabel Alçada. Segundo os moldes definidos no Programa de

Modernização das Escolas destinado ao Ensino Secundário, a intervenção teve como metas melhorar as condições de uso, gestão e manutenção da escola, centrando-se na reabilitação, remodelação e reorganização dos edifícios existentes, que continuam a albergar os espaços letivos e que incluem as instalações desportivas, bem como na introdução de um novo edifício de entrada, que inclui os serviços administrativos e que está em contacto com os edifícios que comportam a biblioteca, espaços para docentes e espaços de acolhimento a pais e encarregados de educação. Salienta-se ainda a extensão que foi feita para espaços dedicados às artes e ciências experimentais, a construção do novo auditório e as ligações entre os diferentes edifícios, que permitem responder às exigências de acessibilidades e geram uma marcada relação entre espaço interior e exterior. Na Figura 6 podemos observar a disposição e organização geral da escola, incluindo a localização das várias áreas de formação. A escola é constituída por nove blocos e todas as aulas relacionadas com as disciplinas que integram as artes visuais são lecionadas no Bloco H.

A nível de oferta formativa, a ESVF contempla o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, oferecendo, no contexto do Secundário, os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, e disponibiliza ainda o Curso Profissional de nível IV de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, que funciona em regime diurno e tem a duração de três anos.

Tabela 2

Distribuição das turmas nos cursos científico-humanísticos e profissional

Ensino Secundário		***N.º de Turmas***		
		10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias	6	6	5
	Ciências Socioeconómicas	3	2	2
	Línguas e Humanidades	2	3	3
	Artes Visuais	1	1	-
Curso Profissional	Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	1	1	1
Total		13	13	11

Nota: Distribuição das turmas nos cursos científico-humanísticos e profissional, no ano letivo 20221/2022. Fonte: *Projeto Educativo 2020-2024* (p. 39), de AEVF, 2022.

No início do presente ano letivo de 2021/2022, a ESVF albergava uma população de mil cento e oitenta e cinco alunos, distribuídos por quarenta e sete turmas, sendo que a grande maioria (setenta e oito por cento) frequenta o Ensino Secundário. Na Tabela 2 podemos consultar o número de turmas e a distribuição do número de alunos do Ensino Secundário por cada curso e ano de escolaridade. Verifica-se uma crescente procura dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas, bem como o número reduzido de turmas do curso de Artes Visuais. Salienta-se, ainda, a inexistência de turma de Artes de 12º ano, devido à impossibilidade de reunir suficiente número de alunos no passado ano letivo de 2019/2020.

Apesar de a ESVF não ser uma escola orientada especificamente para as Artes Visuais, é de notar a qualidade e número profícuo de ex-alunos, não só desta escola, mas também de outros estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento, que desenvolvem percursos profissionais de grande valor dentro das áreas artísticas. Como exemplo, podemos referir André Carrilho (Ilustrador e Cartoonista), Pedro Gramaxo (Artista Plástico) e Carolina Piteira (Pintora). Salienta-se aqui que, no caso particular da ESVF, alguns deles têm sido convidados pela escola para apresentar o seu trabalho aos alunos, de acordo com uma das linhas de ação do Projeto Educativo, no âmbito da promoção da imagem institucional do AEVF, que se prende com o incentivo do contato com antigos alunos.

No ano de 2020, a ESVF ficou razoavelmente colocada no ranking dos exames de acesso ao ensino superior, em centésimo quadragésimo sexto lugar, mais precisamente, entre mais de seiscentas escolas públicas e privadas, registando, no entanto, uma acentuada descida relativamente ao ano anterior (Público, 2021). Os melhores resultados foram apresentados às disciplinas de Geografia (trigésimo sexto lugar no ranking) e de História (trigésimo sétimo lugar). Os bons resultados podem ser explicados pelo contexto socioeconómico do Agrupamento a que pertence a escola, sendo que se considera que o AEVF está incluído no grupo do contexto mais favorecido, com quase noventa e cinco por cento dos alunos do 12º Ano sem necessitar de ação social escolar.

2.4. O departamento de Artes Visuais da ESVF

O Agrupamento conta com um total de nove professores do grupo 600, sendo que quatro destes lecionam na ESVF, nomeadamente: a professora Graça Vale, coordenadora do departamento de Artes Visuais, a professora Ana Alves, a professora Teresa Lima e a professora Isabel Trindade.

A professora cooperante na prática de ensino supervisionada foi a professora Isabel Trindade, cuja formação académica passa por um bacharelato em Design, da Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia (IADE), e uma especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, tendo realizado a Profissionalização em Serviço no grupo 600 na Escola Superior de Viseu. Conta com quase trinta e três anos de serviço, tendo participado em vários projetos nacionais e internacionais relacionados com o papel das artes na comunidade, incluindo iniciativas como a residência artística "Paisagens Comuns", que uniu artistas plásticas a entidades das áreas da deficiência e da educação (Queiroz, 2021).

No presente ano letivo de 2021/2022, a professora Isabel Trindade é diretora de turma do 11.º 12.ª do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, turma em que foi implementada a unidade didática, lecionando, nesta turma, a disciplina de Desenho A, para além das disciplinas de Geometria Descritiva (10.º ano), Artes Plásticas (9.º ano) e Expressão Plástica para alunos com necessidades educativas específicas.

2.5. A turma do 11.º 12.ª do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Os dados que agora apresentamos foram retirados de um documento elaborado e fornecido pela ESVF, em anexo (Anexo 1), ou recolhidos por via de uma observação focada ao longo de várias aulas (Apêndice 1).

2.5.1. Caracterização geral

A turma em análise é composta por vinte e dois alunos, catorze do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os

vinte anos. A maioria tem nacionalidade portuguesa, registando-se também a presença de nacionalidade angolana, brasileira e chinesa. É evidenciada atenção a questões de etnia, o que pode ser comprovado, por exemplo, por um enaltecimento e contextualização na cultura oriental da técnica de pintura a aguarela, aquando da sua demonstração durante a aula de Desenho, tendo a Capa, aluna de nacionalidade chinesa, sido convidada a partilhar as suas competências na arte da caligrafia oriental.

Seis alunos apresentam necessidades educativas específicas, dois dos quais perturbações do espectro do autismo, nomeadamente o Eta e o Rô. A interação entre estes alunos e os restantes elementos da turma é praticamente inexistente desde o início do 10.º ano de escolaridade, não se tendo registado grande progresso até ao início da implementação da unidade didática. Apresenta-se como exemplo concreto uma situação em que o Eta, ao abandonar a aula de Desenho, diz adeus aos colegas, mais do que uma vez, por não obter qualquer resposta, tendo que ser a professora a incentivar a turma a reciprocar o cumprimento. O Eta e o Rô seguem um horário alternativo, frequentando, por exemplo, uma aula de Expressão Plástica enquanto os seus colegas aprendem Geometria Descritiva. Este horário diferenciado e a ausência de algumas aulas pode ajudar a explicar a falta de interação entre o Eta e o Rô e os restantes colegas, a par de possíveis estereótipos que estes possam ter internalizado relativamente a pessoas com perturbações do espectro do autismo. De facto, circula a ideia de que estas perturbações se caracterizam por défices generalizados em várias áreas do desenvolvimento, como a comunicação e a interação social, bem como pela dificuldade em estabelecer relações sociais e vínculos afetivos (Bahia, S. & Oliveira, E., 2013), mas é importante ter presente que, mais do que um conjunto fixo de características, esta condição clínica parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas, e que "Reconhecer esta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais (...), não [existindo] duas pessoas afetadas da mesma forma (...)." (Pereira, 2008, p. 9). Se não forem desconstruídos, estes estereótipos darão origem a atitudes discriminatórias – preconceitos –, sendo que a melhor forma de os combater será, efetivamente, através do convívio, do diálogo e da interação. Assim, será essencial assegurar que atividades como visitas de estudo ou outros projetos desenvolvidos no âmbito da turma reúnam as condições necessárias para a plena participação de todos.

Em Janeiro de 2021, mais ou menos a meio do ano letivo anterior, uma aluna surda ingressou na turma, embora já não faça parte dela no presente ano letivo, tendo regressado a Viseu, de onde é natural, bem como duas alunas que pediram transferência do curso de Ciências e Tecnologias.

Relativamente ao desempenho escolar, mais de um quarto dos alunos apresentou retenções em anos letivos anteriores ou no atual, mas o número de alunos com classificações negativas no ano anterior é reduzido.

2.5.2. Caracterização na disciplina de Desenho A

A caracterização da turma do 11º12ª do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais no âmbito da disciplina de Desenho A, disciplina em que foi implementada a unidade didática, tem por base a observação de aulas que foi levada a cabo durante o ano letivo anterior, correspondente ao 10.º ano de escolaridade. Durante este período, os alunos realizaram atividades relacionadas sobretudo com o desenvolvimento da capacidade de observação e representação e da consciência histórica e cultural, nomeadamente através da representação da figura humana – quer a partir da observação direta de bonecos de madeira, quer a partir de recortes de revistas, assinalando as linhas estruturantes do corpo (o "esqueleto"), ou de vídeos curtos, trabalhando o movimento –, do espaço – incluindo o desenho de paisagens diretamente observáveis ou a partir de fotografias, e o desenho de espaços interiores como o próprio quarto, trabalhando conteúdos como a profundidade, a perspetiva e o ponto de fuga – e de edifícios – nomeadamente edifícios históricos, monumentos e elementos arquitetónicos, em articulação com a disciplina de História de Arte, a partir de fotografias do manual ou pesquisadas através do telemóvel, permitindo trabalhar a volumetria, a proporção, escalas e distâncias e eixos e ângulos relativos. Embora em bastante menor proporção, os alunos também tiveram oportunidade de realizar alguns exercícios de ilustração e de experimentar o desenho a partir da imaginação. A nível das técnicas e materiais utilizados neste período, destaca-se claramente a grafite (trabalhada em linha e em mancha), bem como o aparo, a tinta-da-china e a aguarela.

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, os alunos foram confrontados com diferentes obras e exemplos visuais, tendo ao seu dispor, desse modo, meios para a compreensão visual e plástica das questões e da

diversidade da sua abordagem, e para a construção de uma cultura visual individual. Relativamente à relação pedagógica conducente a uma eficiente didática do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, a professora Isabel procurou frequentemente o enquadramento dos alunos no contexto cultural, foi exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas, expôs em aula, com rotatividade frequente, os trabalhos executados, e criou hábitos de registo gráfico quotidiano pelo recurso ao diário gráfico.

Ainda assim, a turma é bastante heterogénea no que respeita à motivação, capacidade de trabalho e competências no domínio artístico. Verifica-se também, no geral, pouca capacidade de iniciativa e autonomia na realização das atividades. Embora a professora Isabel estimule e encoraje a participação, os alunos participam pouco na aula oralmente e, quando o fazem, é sobretudo para esclarecer dúvidas, reservando-se outras manifestações – de opinião, de comentário, de resposta a interpelações gerais à turma – a um mesmo grupo restrito. Tendo sido pouco frequente a comunicação dos alunos entre si durante o 10.º ano, esta veio a tornar-se mais constante no presente ano letivo, embora ocorresse normalmente dentro de pequenos grupos que entretanto se formaram. Esta falta de iniciativa e de participação poderá estar relacionada com o facto de os alunos terem passado um grande período de tempo em ensino à distância, o que dificultou o desenvolvimento das relações interpessoais. Mesmo em situação de aula presencial, tendo em conta o panorama de pandemia, a possibilidade de desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo foi muito comprometida, sendo as aulas caracterizadas por longos períodos de trabalho autónomo, intercalados com momentos de feedback individual, facultado pela docente, num ambiente calmo, sossegado, sem ruído e sem conflitos, que, por um lado, ofereceu o espaço, tempo e flexibilidade necessários ao desenvolvimento do trabalho sem distrações e sem pressões, mas que, por outro, poderá ter habituado os alunos a um ritmo de trabalho mais demorado, e à possibilidade constante de aperfeiçoamento do trabalho, o que estabeleceu uma relação difícil com o erro e com ações mais rápidas e intuitivas.

Assinalam-se, não obstante, consequências mais positivas que advêm da pandemia, nomeadamente a familiarização com as novas tecnologias, como o telemóvel, utilizado como motor de pesquisa e como recurso para consulta de imagens e forma de ampliação da cultura visual, e a plataforma *Classroom*, utilizada de forma contínua, não só em aula, mas também em tempos não letivos, para

consulta de enunciados de atividades e documentação ou imagens de apoio e para submissão de trabalhos e feedback individual.

Relativamente aos dois alunos com autismo profundo, durante o 10.º ano, estes acompanharam cerca de metade da duração total da aula de Desenho, estando destacada uma professora de Educação Especial para com eles trabalhar em proximidade durante toda a permanência em aula. Por vezes desenvolveram a mesma atividade que os colegas, sobretudo quando se tratava de atividades ao nível da expressão plástica e da experimentação cromática e de materiais, outras vezes desenvolveram tarefas alternativas. Aconteceu as instruções da professora de Educação Especial entrarem em conflito com as instruções da docente da disciplina, favorecendo a primeira um certo realismo e perfeccionismo, e a última uma experimentação mais livre, despreocupada e autónoma.

Desde o início do 11.º ano, e até ao início da implementação da unidade didática, estes alunos não frequentaram, de todo, as aulas da disciplina de Desenho A. Acreditamos que um reingresso seria benéfico, não só para o Eta e o Rô, por ser um espaço seguro e terapêutico que permite que a expressão do aluno se manifeste, como assegura Efland (1979), mas para toda a turma, uma vez que as disciplinas de educação artística são, por excelência, espaços privilegiados "(...) para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos para o meio circundante" (Mendonça, 2014, p. 140). A investigação aponta para muitos benefícios em termos do desenvolvimento social dos colegas, desde a aceitação e valorização das diferenças individuais, a uma maior autoestima e capacidade genuína de amizade. Para além disto, o retorno destes alunos às aulas de Desenho seria uma oportunidade para se repensarem as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, permitindo torná-las mais adequadas não só para responder às necessidades de alunos com perturbações do espectro do autismo, mas às necessidades de todos os alunos, numa lógica verdadeiramente inclusiva, pois, como reconhecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cada pessoa tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias e os programas educativos devem ser planeados e implementados tendo em conta essa diversidade.

Capítulo III - Conceção e concretização da unidade didática

3.1. Ações preparatórias

A nossa atuação na ESVF consistiu, numa primeira fase, que teve início no passado ano letivo de 2020/2021 e se prolongou até meados do primeiro período do presente ano letivo de 2021/2022, na observação de aulas (Apêndice 1) de algumas disciplinas lecionadas não só pela professora cooperante Isabel Trindade, como também por outros professores do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, como Ana Alves e Graça Vale, nomeadamente as disciplinas de Desenho A (10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade), Oficina de Design (12.º), Expressão Plástica, História da Cultura e das Artes (10.º) e Geometria Descritiva A (11.º), estando as três primeiras a cargo da professora cooperante. Desenho A foi a disciplina observada com maior regularidade, com uma frequência habitualmente semanal. Para além da observação de aulas, também nos foi possível tomar conhecimento do trabalho desenvolvido em níveis de escolaridade inferiores, através da plataforma *Classroom*, utilizada como forma de repositório do trabalho realizado pelos alunos, tanto durante o ensino à distância como no decorrer habitual das atividades letivas. A observação de aulas foi de extrema importância para a criação de uma visão global do panorama do ensino das artes visuais na ESVF, tendo possibilitado o contacto com diferentes formas de lecionar, de vários professores e de diversas disciplinas, e também para conhecer as turmas em maior profundidade, de maneira a melhor definir a problemática e adequar a intervenção letiva ao contexto escolar.

Ainda durante o período de observação de aulas, nomeadamente no mês de Junho de 2021, ficamos a conhecer o projeto dos ilustradores Ana Braga, Inês Machado e Tiago Guerreiro: a Triciclo, uma editora independente dedicada à ilustração, que publica, desde 2017, uma revista homónima, livros de artista, fanzines e jogos, em edições limitadas e numeradas, para além de orientar também workshops de ilustração e de técnicas de impressão. Na banca que prepararam para a Feira Raia, uma feira gráfica de ilustração e edição que teve lugar no Núcleo A70, em Lisboa, no dia 26 de Junho, tinham em exposição a publicação Quero vender este livro porque estou farto dele (2021), desenvolvida em colaboração com um professor primário da Escola Sampaio Garrido, a partir de uma série de encontros experimentais com turmas do terceiro e quarto anos de escolaridade, que envolveram jogos de escrita e desenho. Na sequência do contacto com essa publicação, questionei a Inês Machado

acerca da disponibilidade da editora para continuar o trabalho com escolas, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais e da unidade didática a implementar. Obtendo uma resposta favorável por parte da editora, e sendo partilhada a ideia de dedicar uma intervenção letiva à área da ilustração com a professora cooperante, que a subscreveu, foi, assim, estabelecido que a unidade didática seria implementada na disciplina de Desenho A, da turma 12.ª do 11.º de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Começamos, então, a trabalhar no enquadramento teórico, curricular e didático do trabalho, e na planificação e calendarização da unidade didática, delineando as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem a utilizar, definindo os conteúdos a abordar e os objetivos e competências visados, e procedendo à elaboração ou recolha dos recursos didáticos a utilizar. Todo este trabalho foi feito em estreita colaboração não só com a professora cooperante Isabel Trindade, mas também com a professora orientadora Ana Sousa, e a Ana Braga e Inês Machado, da editora Triciclo, através de um conjunto de reuniões online e da troca de e-mails e de documentos partilhados, que incluem a proposta inicial da editora para as atividades a desenvolver com os alunos (Anexo 2), seguindo uma filosofia de trabalho verdadeiramente cooperativa, subscrevendo a ideia de que "Se no final do século XX, alguém pode fazer alguma coisa, completamente sozinho, não é, de certeza, «fazer educação»." (Lemos, 1990, p. 8). Nesta fase, foram também concretizadas todas as formalidades necessárias para uma correta e fluida implementação da unidade didática na ESVF, nomeadamente a comunicação da temática geral e atividades envolvidas ao Departamento de Artes Visuais e aos encarregados de educação, levadas a cabo pela professora Isabel Trindade em conselho de turma e em reunião com os encarregados de educação, respetivamente, e pedidas as respetivas autorizações quer para a marcação e realização de um par de *workshops* a ser dinamizados pela editora Triciclo (Apêndice 2), quer para a recolha de imagens e dados da turma do 11.º 12.ª de Artes Visuais (Apêndice 3).

3.2. Tema

Tomada a decisão de dedicar uma intervenção letiva à ilustração e definidos os intervenientes no projeto, com vista à elaboração de uma publicação final, foi necessário, por se tratar de uma área extremamente abrangente, definir que vertente da ilustração seria trabalhada, e ainda definir qual o grande tema que serviria de inspiração ao trabalho a realizar. Embora a Triciclo não se defina como uma editora especificamente dedicada à ilustração infantil, grande parte da sua produção tem sido orientada para este segmento, e, por outro lado, a ilustração infantil é também a área em que nos temos movimentado profissionalmente em anos mais recentes, nomeadamente enquanto designers de uma marca de vestuário infantil portuguesa. Como tal, pareceu-nos adequado que fosse a ilustração infantojuvenil a área da ilustração a ser trabalhada na unidade didática. Partindo ainda do nosso percurso profissional, e também académico, na área do design de moda, sendo a roupa não só algo que conhecemos e compreendemos bem, mas também um elemento que muito pesa e contribui para a construção identitária dos jovens e adolescentes, como explicitamos no primeiro capítulo deste relatório, partilhamos com a professora cooperante, orientadora, e membros da editora, a ideia de conduzir o trabalho à volta de uma investigação sobre roupa, através do desenho e da ilustração. Todas concordamos que o vestuário seria um tema que poderia dar pano para mangas. Ainda assim, já a implementação tinha sido iniciada e ainda não havíamos descoberto como transmitir a essência da unidade didática num título inteligível e original. Foi a alguns dias da entrega do Plano do relatório de ensino da prática supervisionada, e respetivo registo do tema, que tivemos um momento *eureka*, culminando no seguinte título: "A roupa não serve para nada: O vestuário como matéria para a aprendizagem do desenho", título esse que se relaciona com uma das atividades desenvolvidas, e cujo final alteramos posteriormente para "desenho de ilustração".

Tomou-se a decisão de dividir a unidade didática em quatro momentos distintos: um primeiro momento de discussão de ideias, em grande grupo, em jeito de introdução à grande temática selecionada – o vestuário; um segundo momento de experimentação, descontração e expressão pessoal, de desenvolvimento de atividades exploratórias para que os alunos se familiarizassem com um lado mais orgânico do

desenho e que o começassem a ver como uma forma de conhecimento e interrogação; um terceiro momento de componente de projeto em que se pretendeu convocar e consolidar conhecimentos e competências desenvolvidos desde o ano anterior, bem como introduzir novos conteúdos relacionados com os princípios e práticas da ilustração; e um quarto momento de reflexão final e retirada de conclusões. As atividades realizadas encontram-se totalmente discriminadas, de forma pormenorizada, quer na planificação da unidade didática (Apêndice 4), quer na síntese descritiva das aulas realizadas, que apresentaremos mais adiante.

3.3. Planificação

O ponto de partida para a planificação da unidade didática foi o levantamento dos principais objetivos a desenvolver, ou objetivos gerais, bem como dos conteúdos a lecionar, dentro do tema escolhido, e ainda do tempo necessário para a sua operacionalização, informação esquematizada na Tabela 3. A planificação detalhada da unidade didática pode, por sua vez, ser consultada em apêndice (Apêndice 4), em que se encontram discriminadas todas as atividades realizadas, agrupadas nas diferentes fases (de discussão e reflexão, exercícios exploratórios e atividades de ilustração), bem como os respetivos produtos decorrentes de cada atividade, a duração prevista de cada fase, explicitada em número de aulas, as competências e objetivos específicos a desenvolver, os recursos didáticos utilizados, e o tipo de avaliação associado a cada fase da intervenção letiva, bem como os respetivos instrumentos e ferramentas de avaliação. Cada um destes pontos será discutido em maior detalhe nos subcapítulos seguintes.

Ambicionou-se que os alunos pudessem trabalhar de forma individual e autónoma, mas também cooperativa, sendo cada um responsável por realizar pequenas partes de projetos conjuntos. Oferecemos-lhes, também, a possibilidade de experimentar ambientes e formas de trabalho diferentes daqueles a que estavam habituados. Através de todas estas atividades, pretendemos investigar algumas questões-problema, relacionadas com o impacto, potencialidades e limitações de diferentes ambientes e formas de trabalho na aprendizagem e com a potencialidade da disciplina no entendimento do desenho como forma de pensar e refletir

criticamente. Procuramos também perceber se, e até que ponto, a participação em projetos colaborativos com entidades do mundo do trabalho, externas à escola, pode aumentar o grau de motivação, responsabilização e envolvimento dos alunos. Finalmente, de forma transversal e contínua, procuramos ainda compreender, ao longo da implementação da unidade didática, se o nível de estruturação, sequência didática, metodologias, estratégias e recursos didáticos utilizados foram adequados aos alunos e aos objetivos de aprendizagem estipulados, e se a implementação do modelo da inclusão fomentou maior interação entre os elementos da turma.

Tabela 3

Planificação simplificada da unidade didática

Conteúdos	***Objetivos***	***Duração prevista***
Desenho como forma de conhecimento e interrogação De estímulos sensoriais a perceções, a representações gráficas Desenhar sem ver Gestualidade Cores e sensações Estudo da forma e da textura de produtos têxteis Desenho de observação direta Traço, mancha e técnica mista Relação do Homem com a roupa Utilidade, comunicação, moda, identidade, juventude e consumo Representação do movimento (cadência, sequência, ritmo) Animação **Princípios e práticas de ilustração** Obras e autores Ilustração em Portugal Ilustração como meio de comunicação Narrativa visual Relação imagem/texto Materiais, suportes e técnicas Alto contraste Narrativas mudas Desdobráveis	**No domínio da apropriação e reflexão:** Desenvolver a observação e análise através do exercício sistemático de várias formas de registo Justificar o processo de conceção dos trabalhos, mobilizando conhecimentos, e utilizando vocabulário específico da linguagem visual Avaliar o trabalho realizado por si e pelos pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos **No domínio da interpretação e comunicação:** Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando conhecimentos no contexto das atividades da disciplina Manifestar um progressivo domínio dos modos de registo e dos conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica, aplicando-os na realização de ilustrações elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas, evidenciando uma crescente intencionalidade expressiva e comunicativa **No domínio da experimentação e criação:** Aprofundar os estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo	**Duração total:** 14 aulas de 135min 6 aulas de turma completa + 6 aulas de turnos + 2 workshops

Ilustrar sem desenhar Ilustração de moda **Projeto gráfico de ilustração** De onde vêm as ideias? O mundo à nossa volta Referências da cultura visual Desenho de memória e imaginação Organização de uma publicação Edição e impressão	das suas qualidades expressivas **Ao nível do relacionamento interpessoal:** Interagir, com tolerância, empatia e responsabilidade, adequando comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração	

Nota: A planificação simplificada da unidade didática apresenta os conteúdos a lecionar, os objetivos gerais, e a duração prevista da intervenção letiva. Fonte: própria.

3.4. Conteúdos

Como já foi mencionado, de forma muito breve, no primeiro capítulo deste relatório, os documentos curriculares orientadores das várias disciplinas do ensino secundário caracterizam-se, na atualidade, por um formato menos prescritivo e enciclopedista mas mais orientativo, com maior ênfase nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos e nas estratégias recomendadas para esse fim. No caso das disciplinas relacionadas com a Educação Artística, incluindo a disciplina de Desenho A, as AE a realizar foram estruturadas segundo um conjunto de três domínios, entre eles: a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação, e a Experimentação e Criação. O programa torna-se, assim, mais abrangente a nível de conteúdos, mas também mais vago, o que não dispensou a consulta de outros documentos enquadradores considerados relevantes, aquando da planificação da unidade didática, nomeadamente o programa anterior (Ramos, 2002). De todo o modo, é referido que "As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho." (DGE, 2018a, p. 1). É ainda referido, no PA, que os conteúdos de cada área do saber, neste caso do desenho e especificamente do desenho de ilustração, devem ser abordados através de uma associação a situações e problemas do quotidiano da vida dos alunos ou que estejam presentes no meio sociocultural e geográfico em que estes se inserem, pelo que se

considerou pertinente o tema do vestuário, tão relevante na fase da adolescência, como matéria, base ou inspiração para a realização das aprendizagens.

De acordo com estas especificações, e tendo em atenção os conteúdos previamente abordados pela turma, decidiu-se, então, que o processo de ensino-aprendizagem da unidade didática deveria envolver uma maior familiarização com princípios e práticas da ilustração, bem como com alguns autores e obras relevantes no contexto nacional e internacional, com processos de organização, edição e impressão, indispensáveis à criação de uma publicação, e uma experimentação de alguns materiais, técnicas e suportes utilizados nesta área, para além de um aprofundamento dos conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica e dos estudos da forma em diferentes contextos e ambientes. Elencamos, assim, os conteúdos selecionados e abordados na intervenção letiva:

I. Desenho como forma de conhecimento e interrogação
    i. De estímulos sensoriais a perceções, a representações gráficas
        1. Desenhar sem ver
        2. Gestualidade
        3. Cores e sensações
    ii. Estudo da forma e da textura de produtos têxteis
        1. Desenho de observação direta
        2. Traço, mancha e técnica mista
    iii. O homem e a roupa
        1. Utilidade, comunicação, moda, identidade, juventude e consumo
        2. Representação do movimento (cadência, sequência, ritmo)
        3. Animação

II. Princípios e práticas de ilustração
    i. Obras e autores
        1. Ilustração em Portugal
    ii. Ilustração como meio de comunicação
    iii. Narrativa visual
    iv. Relação imagem/texto

v. Materiais, suportes e técnicas
    1. Alto contraste
    2. Narrativas mudas
    3. Desdobráveis
    4. Ilustrar sem desenhar
vi. Ilustração de moda

III. Projeto gráfico de ilustração
i. De onde vêm as ideias?
    1. O mundo à nossa volta
    2. Referências da cultura visual
    3. Desenho de memória e imaginação
ii. Organização de uma publicação
iii. Edição e impressão

3.5. Propósito, objetivos gerais e competências a desenvolver

De acordo com o documento curricular orientador (DGE, 2018a), a disciplina de Desenho A deve estabelecer uma relação dinâmica entre o aprender a ver, a criar e a comunicar, conjugando uma análise crítica e reflexiva sobre aquilo que se vê, com uma experimentação de diferentes conceitos e temáticas recorrendo a diferentes suportes, materiais, técnicas e modos de registo. Durante a fase de observação de aulas, pudemos detetar que os alunos desenvolveram sobretudo a capacidade de observação e representação e aperfeiçoaram efetivamente a técnica. Por outro lado, identificamos pouca participação e interação entre o grupo, alguma falta de autonomia, de espírito crítico e de capacidade de iniciativa e um ritmo de trabalho mais lento, para além de uma grande dificuldade na representação não figurativa. Assim, de acordo com as AE definidas para a disciplina, e com o contexto em que a unidade didática foi implementada, identificaram-se como objetivos de aprendizagem gerais da intervenção letiva:

- No domínio da apropriação e reflexão: o desenvolvimento da "(...) observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo

(...)", a justificação do "(...) processo de conceção dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, (...) e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual.", e a avaliação do "(...) trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos." (DGE, 2018a, p. 4);

- No domínio da interpretação e comunicação: "Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina." (p. 5) e manifestar um progressivo domínio dos modos de registo e dos conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica, aplicando-os na realização de ilustrações elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas, evidenciando uma crescente intencionalidade expressiva e comunicativa;

- No domínio da experimentação e criação: o aprofundamento dos "(...) estudos da forma (...) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas (...)." (p. 6).

Foi tido em conta que, a partir da inter-relação entre estes três domínios, fosse também possível desenvolver, em maior ou menor grau, qualquer uma das áreas de competências definidas no PA, como é possível verificar através da consulta dos objetivos específicos listados na planificação (Apêndice 4), uma vez que "A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PA, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas." (Martins, 2017, pp. 8-9).

As competências na área de linguagens e textos, por exemplo, remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo, neste caso, a produtos artísticos, como uma publicação. Esses produtos poderão ser também o resultado, em diferentes formatos, da análise, produção e divulgação de experiências, como sejam as experiências de perceção através do tato ou de desenhar com a tesoura, relacionadas com a aquisição de competências na área de informação e comunicação. Já as competências na área de raciocínio dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação transmitida nos momentos mais expositivos, interpretar as experiências práticas e produzir conhecimento, e as competências na área de resolução de problemas, relacionadas com os processos de encontrar respostas para uma nova situação, como seja a de representar o movimento através de desenhos rápidos,

mobilizam o raciocínio com vista à tomada de decisão e à formulação de estratégias. Analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias, bem como argumentar e tirar conclusões fundamentadas, foram consideradas competências de extrema importância, na área do pensamento crítico, a trabalhar na unidade didática, através de vários momentos de discussão de conceitos mais teóricos relacionados com o vestuário, a par das competências na área de pensamento criativo, que envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários, nomeadamente durante as atividades de ilustração. Outro exemplo, que podemos ainda apontar, é o do desenvolvimento de competências também na área do bem-estar, saúde e ambiente, que dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade, uma vez que se reaproveitaram materiais atípicos para desenhar. As competências na área de sensibilidade estética e artística, que dizem respeito a processos de experimentação, interpretação e fruição, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos, estiveram obviamente também presentes numa unidade didática subordinada à ilustração, e as competências relacionadas com o saber científico, técnico e tecnológico foram trabalhadas, por exemplo, através do recurso a novas tecnologias, ou da explicação de várias técnicas de impressão. Foi também possível adquirir competências na área da consciência e domínio do corpo através de exercícios que permitiram trabalhar a gestualidade, em suportes de grande escala, ou trabalhar em pé, entre outros. Finalmente, foram promovidas competências quer na área do desenvolvimento pessoal e autonomia, quer na área do relacionamento interpessoal, através da alternância entre momentos de discussão em grupo e trabalho autónomo, promovendo tanto a autorregulação, o espírito de iniciativa, a motivação e a autoconfiança, para uma crescente autonomia, como a interação entre alunos, de modo a construir ou aprofundar relações. Interagir, com tolerância, empatia e responsabilidade, adequando comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração, foi, aliás, outro dos objetivos gerais de aprendizagem definidos para a unidade didática.

As áreas de competências definidas no PA agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, seguindo o modelo de Benjamin Bloom (1956), que sistematiza três tipos de objetivos educacionais:

cognitivos (que visam relembrar algo aprendido, reorganizar e combinar ideias, procedimentos e métodos, ou promover a atividade intelectual em relação a um problema), afetivos (relativos a emoções e sentimentos e expressos como interesses, atitudes ou valores) e psicomotores (centrados no desempenho motor). Os objetivos de aprendizagem definidos para a unidade didática não só se enquadram neste modelo, podendo ser inseridos nestas três categorias, como também, no caso dos objetivos cognitivos, foram concebidos seguindo os níveis da taxonomia de Bloom dos processos cognitivos, podendo ser hierarquizados em níveis sequenciais cumulativos – cada nível cognitivo assentando no anterior e permitindo chegar ao seguinte –, representando uma crescente complexidade dos processos mentais e correspondendo, portanto, a diferentes resultados de aprendizagem.

Exemplificando com alguns dos objetivos específicos apresentados na planificação da unidade didática (Apêndice 4), é possível encontrar objetivos do primeiro nível, do conhecimento, como "Reconhecer as especificidades e as intencionalidades da ilustração de moda", do segundo nível, da compreensão, como "Discutir ideias, processos e produtos gráficos, baseando-se em critérios e evidências, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição", e do terceiro nível, da aplicação, como "Desenvolver processos conducentes à criação de produtos literários e artísticos, usando recursos diversificados, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos". Relativamente aos três níveis superiores, podemos destacar, no que toca à análise, "Analisar questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir, e refletir criticamente sobre as conclusões a que se chega"; no que toca à síntese, "Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia" ou "Desenvolver projetos criativos, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade"; e, no que toca à avaliação, nível de maior complexidade, "Avaliar o impacto das suas decisões gráficas".

3.6. Estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem

Começamos por salientar, a propósito da referência que se fez anteriormente aos objetivos educacionais de Bloom, que:

> "A partir da década de 1990, e em relação com a massificação escolar e a diversidade de públicos, a tecnicização simplista das estratégias no interior das concepções behaviouristas, associadas ao que ficou conhecido como "pedagogia por objectivos", começa a suscitar críticas relativamente às suas limitações e linearidade, quando confrontada com a complexidade de "fazer aprender" alunos muito diversos cultural e socialmente." (Roldão, 2010, p. 27).

Maria do Céu Roldão contextualiza, num livro cujo objetivo é debater, exemplificar e analisar o conceito de estratégia, a passagem de uma associação do conceito de estratégia às perspetivas behaviouristas e, consequentemente, a um carácter muito técnico, para um entendimento de estratégia enquanto boa operacionalização técnico-didática, considerada como indispensável em perspetivas educativas e curriculares mais holísticas e integradas, popularizadas a partir da década de noventa, reforçando que "(...) só a concepção intencionalizada da acção, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, confere o sentido estratégico a técnicas, actividades, métodos que sejam mobilizados." (p. 29). Ou seja, atualmente, podemos conceber a estratégia como uma conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em tarefas e atividades (sub-estratégias).

Isto vai ao encontro da recente lógica da reformulação curricular, que deu origem a programas menos prescritivos e mais orientativos, que permitem ao professor gerir o currículo, em vez de simplesmente o executar, e isso traduz-se na efetivação da atividade que lhe é própria: ensinar, enquanto ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem de qualquer conteúdo curricular nos aprendentes. Assim, toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção da ação, sua planificação, desenvolvimento didático e avaliação, será, em si mesma, de natureza estratégica. Mais, a estratégia não é assimilável a uma atividade, tarefa ou técnica. O mesmo conjunto de atividades poderá ser organizado segundo estratégias diferentes, e para uma mesma estratégia poderão aplicar-se atividades diferentes. Não se deve confundir, portanto, estratégia com atividades, estas são é parte constitutiva da estratégia, quando a sua utilização é orientada para operacionalizar a conceção global com vista à consecução dos objetivos de aprendizagem visados.

Assim, as sub-estratégias, ou tipologias de estratégias, que apresentamos de seguida, muito baseadas na análise extensa e detalhada de tipologias de estratégias apresentada por Rui Marques e Celina Vieira (2005), numa publicação que visa contribuir para a construção de um quadro de referência no qual os professores encontrem uma base para um questionamento mais profícuo e mais consentâneo com

as exigências sociais e curriculares atuais, não poderão ser dissociadas da ação global, incluindo a articulação e sequência das diversas ações.

Essas tipologias de estratégias têm também por base os documentos curriculares orientadores em vigor. No PA, cuja finalidade é a de contribuir não só para a organização e gestão curriculares, mas também, e justamente, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva, é salientada a necessidade de alterar as práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos, sugerindo-se um conjunto de ações relacionadas com a prática docente, tais como a organização do ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes, o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos extraescolares, e a promoção de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões (Martins, 2017, p. 31). Para atingir as AE estabelecidas para o 11.º ano da disciplina de Desenho A, previu-se a implementação de estratégias que envolvessem a criatividade dos alunos, através da criação de unidades de trabalho que valorizassem a exploração prática, o questionamento de conceitos e as capacidades de reflexão crítica sobre o desenho, os conhecimentos e suas interpretações possíveis, que articulassem atividades que valorizassem simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Procuramos também promover estratégias que proporcionassem oportunidades para colaborar em projetos coletivos que explorassem temas transversais, de forma a promover a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias, e, por fim, adotamos estratégias que permitissem desenvolver o pensamento crítico e analítico dos alunos, através da análise dos seus trabalhos e dos colegas, e estratégias que envolvessem o registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que acompanhasse o processo de trabalho.

Finalmente, salientamos a necessidade de proceder a algumas acomodações curriculares que privilegiassem atividades expressivas, como plásticas e outras (até porque sabemos que este tipo de atividades permite incluir verdadeiramente o Eta e o Rô), bem como a diversificação dos materiais e recursos educativos, passando a

integrar meios audiovisuais diversos, e manutenção da proximidade aos alunos, para além do *feedback* contínuo. As dinâmicas de trabalho cooperativo não têm sido propostas pelos professores devido ao panorama de pandemia, mas procuramos adotá-las para combater a falta de interação entre os alunos, bem como a falta de iniciativa, participação e autonomia, obviamente zelando pela segurança de todos. Adaptações curriculares implicam um grande trabalho de planeamento e, em igual medida, de colaboração com a restante comunidade educativa, pelo que favorecemos sempre o diálogo, não só com a professora cooperante, mas também com os professores de Educação Especial, procurando alinhar estratégias para que os alunos não recebessem estímulos contraditórios, não esquecendo que todos caminhamos para objetivos comuns. Ainda dentro da lógica inclusiva, adotamos práticas pedagógicas no âmbito do DUA, das quais podemos salientar a variação do nível de estimulação sensorial e do ritmo de trabalho, a apresentação da informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica), a disponibilização de alternativas à capacidade motora de resposta (como alternativas para o uso do lápis), recorreremos às redes sociais e a ferramentas e aplicações da *Web* e fomentamos conexões entre várias áreas curriculares (DGE, 2018b, pp. 23-26).

3.6.1. Abstrações da realidade

A estratégia mais representativa do grupo das abstrações será a exposição, à qual recorremos em alguns momentos da intervenção letiva, utilizando-a de forma integrada, na medida em que a nossa comunicação foi quase sempre acompanhada do visionamento de imagens fixas projetadas.

3.6.2. Simulações da realidade

3.6.2.1. Discussão

A discussão, considerada uma simulação da realidade, assenta, segundo Vieira & Vieira (2005), na interação oral ativa entre o professor e o aluno ou entre os alunos, em sala de aula, a propósito de uma situação-problema ou questão, denotando uma troca de ideias com aprendizagem ativa e participação de todos. Na unidade didática, recorremos a duas variantes da discussão, apropriadas para grandes grupos:

o *brainstorming* e o grupo de discussão. No primeiro caso, o objetivo foi o de gerar novas e muitas ideias, a partir da questão "Que palavras te vêm à cabeça quando pensas em roupa?". As ideias foram registadas através da plataforma *Mentimeter*, que iremos descrever no subcapítulo seguinte, sendo todas as ideias admitidas, sem julgamento, e sendo todos os alunos encorajados a participar. A estratégia do grupo de discussão foi utilizada posteriormente para analisar as ideias recolhidas, durante um intervalo de tempo que, neste caso, correspondeu praticamente à duração total de uma aula da disciplina. A vantagem desta estratégia é que todos podem e devem participar na discussão, contribuindo com opiniões que não têm forçosamente de ser consensuais, sem que nenhum aluno lidere a discussão, encorajando os mais tímidos a participar.

3.6.2.2. Workshop

Podemos definir o *workshop* como uma estratégia de ensino de natureza eminentemente prática em que várias pessoas com interesses comuns trabalham juntas sob a orientação de especialistas (Vieira & Vieira, 2005, p. 34). Os nossos especialistas foram a Ana Braga e a Inês Machado, membros da editora independente Triciclo, que dinamizaram dois *workshops* com a duração de centro e trinta e cinco minutos cada um, em que combinaram momentos de exposição relacionados com aspetos técnicos da ilustração e da organização, edição e impressão de publicações, sempre acompanhados dos respetivos exemplos, com momentos de dinamização de atividades de ilustração. No primeiro *workshop* dinamizaram uma atividade relacionada com o ato de desenhar sem um meio riscador, usando apenas a tesoura para a produção de figurinos baseados em referentes arquitetónicos, e no segundo *workshop* recorreram aos resultados das nuvens de palavras criadas a partir da questão "Que palavras te vêm à cabeça quando pensas em roupa?" para trabalhar a capacidade de comunicação gráfica dos alunos, através do alto contraste. No final de cada *workshop*, as dinamizadoras deixaram espaço para momentos de apresentação do trabalho realizado, discussão do processo e resultados, e para uma reflexão final que acabou por funcionar como uma autoavaliação.

3.6.2.3. Trabalho de projeto

O trabalho de projeto é um conhecido método educativo, considerado dos mais completos por muitos investigadores educacionais, preconizado por Dewey e Kilpatrick. Consideramos que a terceira fase da unidade didática, correspondente às atividades de ilustração, incorpora várias características desta estratégia, nomeadamente a permanente interação entre a prática e a teoria, o seu carácter prolongado no tempo, e o facto de assentar na autonomia, responsabilidade e cooperação entre todos os alunos. Assim, durante o desenvolvimento de várias atividades de ilustração com vista à conceção final de uma publicação conjunta, a turma teve oportunidade de experimentar as várias fases associadas ao trabalho de projeto, nomeadamente a identificação da situação concreta a resolver, a busca dos meios para a solucionar, a aplicação desses meios para a execução da ação propriamente dita, e a divulgação do trabalho realizado – que, neste caso, acontecerá posteriormente à conclusão da unidade didática, em função da disponibilidade da editora.

3.6.2.4. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa assenta no trabalho em grupo, preferencialmente grupos heterogéneos, com um objetivo comum, e é estruturada por cinco componentes, que incluem a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilização pessoal pela aprendizagem, o uso apropriado de competências interpessoais e a avaliação do trabalho de grupo, de acordo com Freitas & Freitas (2003). Cremos que podemos considerar que esta estratégia foi implementada na fase de desenvolvimento de atividades de ilustração com vista à elaboração de uma publicação conjunta, na medida em que existiu tanto uma liderança e responsabilidade mútua partilhadas, mediadas pelas professoras, e também pelas dinamizadoras dos *workshops*, como uma responsabilização individual (no sentido em que cada aluno tinha tarefas destinadas, sendo responsável por elas e compreendendo que se falhasse na sua conclusão comprometeria todo o grupo), e que a turma pode ir acompanhando a sua própria produtividade.

Segundo Moreira (2013), estudos existentes mostram que as interações ou contactos cooperativos com os pares, seja a aprendizagem cooperativa ou qualquer outro tipo de atividade que promova a cooperação e interdependência, podem ter

efeitos positivos ao nível da aceitação dos mesmos, do crescimento pessoal, das relações entre pares em geral, e do próprio ambiente em sala de aula.

3.6.3. Situações da vida real

3.6.3.1. Diário gráfico

Influenciados pelo enquadramento de Vieira & Vieira (2005) dos estruturadores gráficos ou ferramentas de organização nesta categoria, enquanto recursos esquemáticos para organizar e estruturar informação, tomamos a liberdade de inserir nesta categoria o diário gráfico, na medida em que ele foi utilizado também para dar sentido a conceitos abordados no contexto de sala de aula, ainda que de forma muito mais livre, pictórica e abstrata do que os exemplos apresentados pelos autores.

3.7. Recursos didáticos

Os meios didáticos incluem todos os sistemas simbólicos e conteúdo material produzido e utilizado durante a planificação e implementação de uma unidade didática, para além das plataformas tecnológicas que suportam e permitem o acesso a esse mesmo material, bem como o próprio ambiente de comunicação, que funciona como sistema de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Neste subcapítulo, iremos apenas destacar alguns dos recursos didáticos considerados de maior interesse no âmbito da intervenção letiva, pela sua capacidade de suportar um conjunto de exercícios e atividades de aprendizagem que permitiram manter a atenção dos alunos, veicular informação, orientando a sua aprendizagem e permitindo-lhes interiorizar e relacionar conhecimentos, e disponibilizar ambientes que permitiram aplicar e aferir os conhecimentos transmitidos.

Para que os recursos preparados e utilizados no decorrer da unidade didática fossem eficazes, vários aspetos foram estudados e levados em conta, desde o contexto curricular e escolar, o grupo específico de alunos com que iríamos trabalhar, os objetivos definidos e conteúdos a abordar, as estratégias e metodologias a implementar, o tempo e o espaço disponível e sua configuração, e finalmente a

verificação da operacionalidade do material de apoio tecnológico, tendo contribuído todos estes aspetos para uma boa planificação e preparação dos mesmos.

3.7.1. Recursos didáticos convencionais

Para além de todos os recursos didáticos convencionais normalmente associados às disciplinas artísticas e essenciais à aprendizagem, como os materiais de desenho e pintura e respetivos suportes, disponibilizados pela escola ou adquiridos pelos alunos, foram também convocados para a unidade didática materiais menos comuns como café, chá e outro tipo de desperdício alimentar, e ainda palhinhas, restos de cordel e esponja, que os alunos puderam usar para representar as sensações que diferentes materiais têxteis lhes despertaram ao tato. Com isto quisemos mostrar que é possível aproveitar variadíssimos recursos para desenhar, procurando incutir um sentido de responsabilização ecológica, indo ao encontro do princípio da sustentabilidade, tão na ordem do dia e orientador do PA. Para esse exercício de representação de sensações, cobrimos os olhos dos alunos com sobras de tecidos, e aproveitamos antigos materiais utilizados durante a Licenciatura em Design de Moda, desde tecidos com uma textura muito marcada, como a serapilheira ou o tule, a lantejoulas e pelo, para estimular o sentido do tato.

Os livros serão porventura o recurso didático convencional por excelência, usados desde a antiguidade na disseminação da cultura e da educação. Não consideramos que essa senioridade restrinja a sua utilidade e importância na atualidade, muito pelo contrário. De facto, foi sobretudo através dos vários livros ilustrados que levamos para a sala de aula que conseguimos dar a conhecer aos alunos vários ilustradores que são referências na área da ilustração infantojuvenil em Portugal – curiosamente, muitos dos alunos partilharam memórias de infância associadas a alguns dos livros disponibilizados –, bem como vários exemplos de diferentes formas de ilustrar, e de editar, textos, o mundo real ou simplesmente ideias. Entre a nossa própria seleção, a da professora cooperante, e a das representantes da editora Triciclo, encontravam-se também livros técnicos sobre ilustração, nomeadamente de moda, fanzines e revistas de ilustração, narrativas mudas, e diferentes formatos, como desdobráveis, permitindo dar a conhecer aos alunos um leque verdadeiramente variado, extenso, e nada convencional, daquilo que se pode fazer em ilustração, indo ao encontro dos objetivos definidos para a unidade

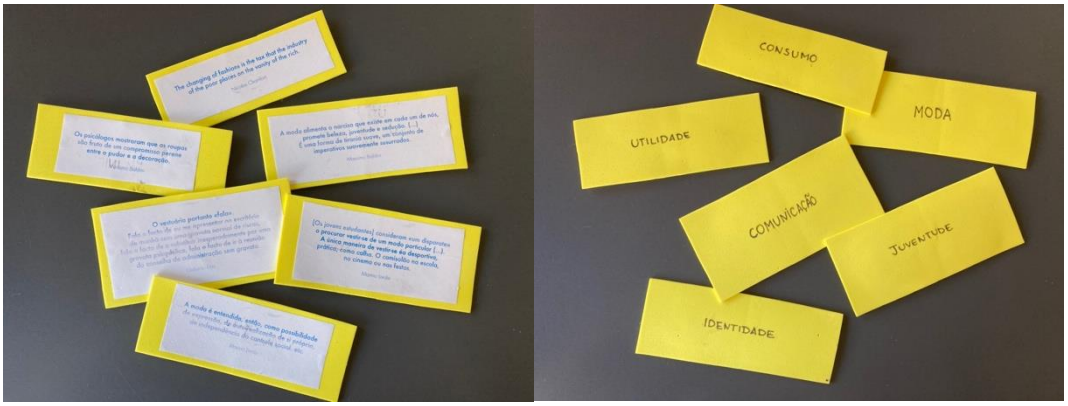
didática, nomeadamente de "Adquirir conhecimentos sobre materiais, técnicas e suportes utilizados na elaboração de projetos de ilustração, bem como conhecer obras e autores" e de "Adquirir conhecimentos teóricos, práticos, estéticos e técnicos necessários à comunicação visual de conceitos e ideias, no âmbito da ilustração" (Apêndice 4).

Esta preocupação com a amplificação da cultura visual dos alunos foi, efetivamente, uma preocupação contínua, quer na planificação, quer na implementação da unidade didática, tomando-se a decisão de fazer por ampliar o seu "museu imaginário", recorrendo a referentes visuais de diferentes domínios artísticos, como a pintura, a arquitetura e a fotografia. Esses referentes, nomeadamente fotografias de edifícios de diferentes localizações geográficas e diferentes épocas, pinturas icónicas do século XVI ao XX, e fotografias de Tom Wood, foram impressos e usados como ponto de partida para as várias atividades de ilustração desenvolvidas. Não esquecendo que também os mais banais objetos do mundo que nos rodeia fazem parte, e ajudam a construir, a nossa cultura visual, pedimos aos alunos que olhassem com mais atenção para a roupa, pedindo-lhes que desenhassem, a partir de fotografias, texturas de tecidos e pormenores de artigos de retrosaria.

Finalmente, e referindo-nos especificamente aos recursos didáticos convencionais que não só convocamos, como produzimos, destacam-se o guião para uma atividade de recolha de informação junto de crianças (irmãos mais novos, familiares, amigos de família, etc.), relativamente à sua perceção da roupa (Apêndice 5), atividade cuja realização se sugeriu que decorresse durante a interrupção letiva das férias de Natal, bem como documentação para recolha de autorização de cedência de imagem e dados (Apêndice 3), e para informar os encarregados de educação relativamente aos workshops a serem dinamizados pela editora Triciclo (Apêndice 2). Foi também elaborado um conjunto de seis *flashcards* para dinamizar uma atividade de discussão e análise, em grande grupo, das respostas à pergunta "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?", que ocorreu na última sessão da unidade didática. Cada um desses cartões abordava um aspeto relacionado com o vestuário, sendo que de um lado continha uma palavra-chave e, do outro, uma citação (Figura 7), e deveria funcionar como uma espécie de desbloqueador de conversa, levando até os alunos mais tímidos a conseguir formular um argumento, a partir das ideias apresentadas.

Figura 7

Flashcards para dinamização de atividade de discussão em grupo



Nota: Cada cartão contém uma palavra-chave relacionada com a temática do vestuário, que é fundamentada por uma citação, nomeadamente: Comunicação (Umberto Eco); Consumo (Massimo Baldini); Identidade (Mario Livolsi); Juventude (Nicolas Chamfort); Moda (Mario Livolsi); Utilidade (Massimo Baldini). Fonte: própria.

3.7.2. Recursos didáticos audiovisuais

Os recursos didáticos audiovisuais concebidos no âmbito da unidade didática – duas apresentações extensas elaboradas em *PowerPoint* – correspondem aos seus dois momentos mais expositivos: uma apresentação subordinada à temática da ilustração infantil e uma outra consistindo numa introdução à ilustração de moda.

A primeira projeção de imagens fixas (Apêndice 6) foi dedicada a uma breve contextualização histórica da ilustração infantil, dando a conhecer algumas obras, autores e técnicas de ilustração, incluindo alguns dos mais icónicos livros ilustrados publicados internacionalmente, desde meados do século XVII, bem como algumas referências da ilustração infantojuvenil nacional, desde o período do estado novo até à atualidade, incluindo uma série de editoras independentes emergentes. Esta apresentação serviu também como suporte para outros recursos audiovisuais, nomeadamente pequenos vídeos a demonstrar processos de ilustração ou animações concebidas como *teasers* de livros ilustrados, aquando do seu lançamento.

Na segunda projeção de imagens fixas (Apêndice 7) começamos por distinguir o desenho técnico de roupa da ilustração de moda, fazendo uma espécie de breve contextualização histórica, ao mesmo tempo que chamamos a atenção quer

para as várias técnicas e materiais utilizados em exemplos apresentados, quer para aspetos mais técnicos do desenho. Esta última apresentação terminou com um *QR Code* no último slide, que os alunos puderam "ler" com os seus telemóveis, sendo direcionados para o website da marca portuguesa de vestuário Duarte (https://www.duartebrand.com), para dinamização de uma atividade de ilustração de moda em que os alunos necessitavam de acesso a imagens de coordenados das coleções da designer.

Durante a implementação da unidade didática, recorremos apenas mais uma vez à projeção de imagens fixas, apenas para mostrar aos alunos uma imagem que reunia alguma da informação recolhida junto de crianças, durante a interrupção letiva, relativamente à sua perceção da roupa, mais concretamente as suas respostas à pergunta: "Para que não serve a roupa?"

Ainda na categoria dos recursos didáticos audiovisuais, podemos nomear as colunas de som, que várias vezes foram usadas para reproduzir música escolhida pelos alunos e pelas professoras durante o desenvolver de algumas das atividades de ilustração, permitindo não só construir ou reforçar laços afetivos através da partilha e da descoberta de gostos comuns, mas também potenciar ambientes de expressão e de criação, através da experimentação dos efeitos de uma pequena mudança no ambiente de trabalho em contexto escolar.

3.7.3. Novas tecnologias

As áreas de competências do PA pressupõem a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Nesse sentido, a plataforma *Classrom*, com que os alunos já se encontravam familiarizados, por ser amplamente usada quer durante os períodos de ensino à distância, quer de forma regular no normal decorrer das aulas, foi a plataforma tecnológica que suportou e permitiu o acesso a muitos dos materiais produzidos, nomeadamente a enunciados de exercícios e atividades a desenvolver durante a aula ou em períodos de trabalho autónomo, às apresentações para partilha de conteúdo mais teórico, e também aos inquéritos de diagnóstico e questionários de opinião cujo preenchimento solicitamos aos alunos – sendo que estes foram elaborados através da plataforma gratuita *Google Forms*, e disponibilizados através de respetivo *link* na plataforma *Classroom* (no capítulo seguinte falaremos em maior

profundidade sobre os instrumentos e procedimentos de recolha de dados). Os alunos, por sua vez, tanto poderiam aceder a estes conteúdos através do computador, em sua casa, como através do telemóvel, durante a aula. Para além do acesso aos materiais produzidos ou disponibilizados pelas professoras, a plataforma *Classroom* funcionou também como repositório do trabalho desenvolvido pelos alunos, nomeadamente dos desenhos e ilustrações feitos no diário gráfico, da informação recolhida durante a unidade didática, e de pequenas animações criadas numa fase mais inicial e exploratória da intervenção letiva.

Para a criação dessas animações, feitas a partir de desenhos de observação sequencias em que se pretendeu registar movimentos rápidos dos colegas e suas interações com peças de roupa ou acessórios que estivessem a usar, recorremos a programas informáticos próprios para a criação de animações, de utilização gratuita e bastante intuitiva (https://gifmaker.me).

Outra nova tecnologia utilizada na implementação da unidade didática foi a plataforma de envolvimento *Mentimeter*, que nos permitiu criar nuvens de palavras interativas e colaborativas, em tempo real, um recurso valioso e desconhecido da maioria dos alunos e da própria professora cooperante, que inclusivamente voltou a usá-lo numa outra atividade posterior a esta intervenção letiva, motivo de grande satisfação. Este recurso foi essencial para conseguir operacionalizar uma das estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem apresentadas anteriormente, nomeadamente o *brainstorming*, uma das variantes da discussão.

Finalmente, é importante assinalar a consulta de websites durante o decorrer das aulas, nomeadamente o website da marca Duarte, já referido anteriormente, e também o recurso às redes sociais, nomeadamente o Instagram, em que foram partilhados, na página da marca Duarte (https://www.instagram.com/duartebrand/), as ilustrações realizadas pelos alunos.

3.8. Avaliação das aprendizagens

A disciplina de Desenho A, em que enquadramos a unidade didática, obedece a critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos de escolaridade (Anexo 3), aprovados em

conselho pedagógico no início do presente ano letivo, que têm por referência as AE e o PA. Foi sobretudo com base nesses critérios, partilhando a visão da ESVF de que a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos, incidindo sobre as aprendizagens por eles realizadas e certificando-as, traduzindo-se num juízo globalizante, que foram definidos os critérios específicos de avaliação desta unidade didática (Tabela 4), conferindo-se uma ponderação de dez por cento às atitudes manifestadas pelos alunos durante a implementação do plano de ensino, e de noventa por cento às capacidades desenvolvidas e aos saberes adquiridos, no âmbito das várias áreas de competências inscritas no PA.

Tabela 4

Critérios específicos de avaliação da unidade didática

		Ferramentas de avaliação		***Ponderação***	
Objeto de avaliação	Capacidades / Conhecimentos	**Exercícios exploratórios**	Representação de sensações	30%	10%
			Representação de movimento		
			Representação de textura		20%
		Atividades de ilustração	Isto é sobre...	50%	10%
			Ilustração de moda		10%
			Figurinos (desenhar com tesoura)		10%
			Quem sou eu?		10%
			A roupa não serve para...		10%
		Diário gráfico	O meu guarda-roupa	10%	
	Atitudes	**Atitudes**		10%	

Nota: Critérios específicos de avaliação da unidade didática, baseados nos critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos de escolaridade, aprovados em conselho pedagógico a 30/9/21. Fonte: própria.

Para aferir essas mesmas capacidades e conhecimentos, bem como as próprias atitudes, recorremos a um conjunto de ferramentas de avaliação que engloba não só todas as ilustrações elaboradas pelos alunos ao longo da unidade didática (ponderação de cinquenta por cento), mas também os desenhos e registos gráficos elaborados numa primeira fase mais exploratória (ponderação de trinta por cento),

incluindo os resultados dos exercícios de representação de sensações, movimento e textura, bem como o próprio diário gráfico (dez por cento).

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, privilegiamos, para além dos questionários de opinião, que, permitindo obter as opiniões e apreciações dos próprios alunos, ajudaram a determinar o nível de desenvolvimento de determinados valores e atitudes, os registos de observação, instrumentos de avaliação da aprendizagem usados para verificar a frequência de determinados comportamentos e qualidade de desempenhos específicos, que permitem obter informação relativa não só a desempenhos e competências psicomotoras, mas também a reações emocionais e interações sociais. Enquanto as grelhas de análise foram utilizadas para avaliar comportamentos e atitudes (Apêndice 8), tendo por base os quadros concebidos por Pedro Reis (2011) para a observação de aulas, a lista de verificação foi o modelo utilizado para avaliar e procurar qualificar as capacidades desenvolvidas e os saberes adquiridos. Para a conceção das listas de verificação destinadas a aferir os desempenhos específicos dos alunos nos exercícios e atividades de exploração mais livre ou mais ligados a uma certa manualidade ou gestualidade (Apêndice 9, 10 e 11), realizados durante a implementação do plano de ensino, como é o caso do diário gráfico e da representação de sensações e movimento ou do desenho com a tesoura, respetivamente, foram seguidas as orientações que Valter Lemos (1990) fornece, numa publicação que pretende facilitar a elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem, privilegiando-se listas curtas, de fácil manuseamento, com itens claros e objetivos, cada um referindo-se a um só comportamento importante. Já no que toca aos exercícios de desenho e atividades de ilustração cujo enunciado se aproxima daquilo que tem vindo a ser pedido aos alunos do ensino secundário nos exames finais nacionais de Desenho A, ao nível da capacidade de representação e de comunicação, foi investido um grande esforço na criação de critérios muito específicos de classificação (Apêndices 12, 13, 14, 15 e 16), que se apresentam organizados por níveis de desempenho, e cujos parâmetros de classificação, descritores de desempenho e a própria pontuação atribuída têm por base os critérios de classificação utilizados nos exames supramencionados.

Lemos justifica a criação de uma publicação, ou instrumento de ação, que pretende facilitar a elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem, através da seguinte afirmação: "(...) a proliferação de literatura sobre avaliação, que analisando aspectos teóricos e conceptuais sobre fundamentos e tipologias, muito

pouco tem dito sobre aspectos instrumentais e operacionais." (1990, p. 13), acrescentando que mesmo em cursos, formações e seminários para professores, dedicados à avaliação, enquanto abunda um enquadramento teórico, obviamente necessário, escasseiam indicações práticas sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação. Esta é também uma lacuna que sentimos existir no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no âmbito do qual compomos este relatório, e mesmo no decorrer da atividade docente, pese embora contar apenas com uma duração de cerca de cinco anos, nunca nos deparamos com nenhuma sugestão de literatura relevante por parte de colegas professores, que lhes servisse de base para a construção de testes, grelhas ou questionários. É por isso que as orientações fornecidas, na sua obra O critério do sucesso, para elaborar instrumentos de avaliação que possam ser usados no dia-a-dia, como fonte orientadora ou de certificação, foram de extrema utilidade tanto para a planificação e implementação, como para a reflexão sobre a unidade didática, especialmente se for tida em conta a dificuldade acrescida de avaliar objetivamente um produto artístico ou de expressão plástica, bem como a experiência e sensibilidade que um professor iniciante, nesta área, ainda não adquiriu.

A necessidade de construir instrumentos de avaliação o mais objetivos possível, com base na definição de critérios de êxito, prende-se também com a nossa forma de perspetivar o processo educativo, para que muito contribuiu uma reflexão sobre a análise do binómio avaliação de referência normativa / avaliação de referência criterial, empreendida quer por Lemos, quer por diversos outros autores, nomeadamente na publicação Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (Ferraz et al., 1994). Embora, na prática, a linha de demarcação destas duas formas de perspetivar o processo avaliativo não seja clara, acabando por se cruzar nas práticas do professor, procuramos verdadeiramente seguir uma perspetiva criterial, em que "(...) o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas (...) em relação às finalidades consideradas e aos objectivos orientadores da acção." (Ferraz et al., 1994, p. 2), ao contrário do que acontece de um ponto de vista normativo, em que se tem como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que é avaliado o desempenho de cada aluno. De facto, a interação formativa entre o professor e o aluno, facilitada por uma avaliação criterial, joga-se na negociação de critérios antes e durante a ação educativa, como forma de fazer coincidir, tanto quanto possível, a

aprendizagem com o ensino, indo para além da fundamentação de decisões relativas à progressão dos alunos, permitindo identificar as medidas necessárias para que aqueles com mais dificuldades possam ser apoiados de forma diferenciada na concretização dos objetivos desejados. Mais,

> "(...) só a avaliação criterial torna possível identificar o tipo de medidas necessárias para que os alunos em dificuldade possam ser apoiados de forma diferenciada na concretização dos objectivos desejados. Negociando critérios, caracterizando as situações de aprendizagem, tornando claros os parâmetros que orientam a avaliação, torna-se mais fácil para todos os intervenientes no processo educativo a observação e a análise das situações e mais eficazes e adequadas as decisões a tomar.
>
> Qualquer que seja a competência a desenvolver só se poderá afirmar que ela foi ou está em vias de ser adquirida se tiverem sido definidos os elementos que a integram e previstos os indicadores de sucesso." (Ferraz et al., 1994, p. 3).

Em suma, revemo-nos na afirmação de que o propósito da avaliação pedagógica deverá ser o de contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos por oposição a um processo destinado a classificar, como defende o Professor Domingos Fernandes num *webinar* sobre avaliação (ERTE Webinar, 2018), embora este propósito não esteja ainda totalmente interiorizado nos sistemas educativos, como o próprio reconhece.

Embora demorado na sua conceção e implementação, o recurso a este tipo de instrumentos de avaliação revelou-se eficaz na monitorização do progresso dos alunos e na recolha de dados e informação de forma isenta e focada. No entanto, reconhecemos que a sua utilização poderá ser útil para um professor iniciante, mas não tanto para um professor veterano, com ampla experiência e uma sensibilidade e juízo muito mais apurados. Assim, acompanhamos o processo de avaliação levado a cabo pela professora cooperante, Isabel Trindade, comparando estratégias e técnicas de avaliação e debatendo a necessidade, ou não, de utilizar critérios de classificação tão específicos. Por exemplo, no caso das atividades de ilustração, uma alternativa poderia ser avaliar seguindo critérios mais amplos como "expressividade, comunicação e traço", suprimindo parâmetros como a eficácia técnica ou o domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica, porventura muito mais importantes no caso da representação de um material têxtil a grafite. Também ao nível da avaliação das atitudes dos alunos, poderíamos restringir-nos aos quatro critérios identificados nos critérios de avaliação definidos pela ESVF para a

disciplina de Desenho A: autonomia, comportamento, relacionamento e responsabilidade. Curiosamente, verificamos, com alguma frequência, que as classificações obtidas através dos diferentes processos de avaliação, um mais técnico e outro mais intuitivo, eram aproximadas. Foi assim, comparando e negociando, que chegamos às classificações finais de cada elemento de avaliação, de cada aluno, que serão apresentados no capítulo seguinte.

Resta referir que, para além de os alunos conhecerem os critérios específicos de avaliação definidos para a disciplina de Desenho A, para o 10º e 11º anos de escolaridade, aliás afixados na sala de aula, também os critérios de classificação dos exercícios e atividades desenvolvidos ao longo do plano de ensino lhes foram dados a conhecer, ainda que de forma mais simplificada do que a apresentada nas grelhas de análise e listas de verificação anteriormente mencionados, normalmente por via oral, tal como o *feedback*, diário, sobre o trabalho realizado. Assim, a avaliação foi sendo feita de forma contínua e transversal, ao longo da intervenção letiva, até para que fosse possível, a todo o momento, assegurar a adequação da planificação das atividades, diagnosticar a situação dos alunos face aos objetivos definidos, verificar o progresso da aprendizagem e efetuar os devidos ajustes ao longo da execução do plano de ensino, de forma a obter a maior rentabilidade pedagógica possível, e verificar até que ponto foram atingidos os objetivos estabelecidos, cumprindo assim as funções de orientação, regulação e certificação que os diferentes tipos de avaliação – de entrada (diagnóstico), formativa e sumativa – devem cumprir no sistema de ensino-aprendizagem, conforme estabelecido por Cardinet (1977).

3.9. Síntese descritiva das aulas realizadas

Na planificação inicial foi previsto um conjunto de treze aulas, mas no decorrer da implementação da unidade didática fomo-nos apercebendo da necessidade de prolongar a duração de algumas das atividades, refletindo o esquema apresentado na Tabela 5 a totalidade das quatorze aulas lecionadas, de 11 de Novembro de 2021 a 23 de Fevereiro de 2022, distribuídas por seis aulas de turma completa, seis aulas de turnos e dois *workshops*, sendo que cada *workshop* e cada aula tiveram uma duração de cento e trinta e cinco minutos, de acordo com o horário

da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (Anexo 4). Segue-se uma breve descrição de cada aula realizada, podendo ser consultado, como complemento, um diário de aula (Apêndice 17), versão mais alargada desta síntese descritiva.

Tabela 5

Síntese descritiva das aulas realizadas

Data	***Aula***	***Duração***	***Atividades***
11/11/21	1 (turma completa)	135min	• Apresentação da unidade didática • Criação de nuvem de palavras a partir da questão "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?" • Discussão e análise dos resultados • Lançamento de exercício para diário gráfico: Representação gráfica das palavras encontradas
16/12/21	2 (turma completa)	135min	• Preenchimento de inquérito de diagnóstico • Lançamento de atividade para interrupção letiva: Recolha de informação – perceção das crianças sobre roupa
11/1/22	3 (turma completa)	135min	• Representação de sensações, a partir da manipulação de diferentes tecidos através do tato (olhos vendados) o Cor o Materiais Aquosos
18/1/22 e 19/1/22	4 (turnos)	135min	• Representação de movimento: ação de vestir e despir diferentes peças de vestuário
20/1/22	5 (turma completa)	135min	• Representação de sensações, a partir da manipulação de diferentes tecidos pelo tato (olhos vendados) o Gestualidade o Carvão
25/1/22 e 26/1/22	6 (turnos)	135min	• Representação de tecidos e artigos de retrosaria (pormenor), a partir de referências fotográficas
27/1/22	7 (turma completa)	135min	• Exploração teórica: Ilustração infantil – breve contextualização histórica; apresentação de autores e editoras de referência na ilustração infantojuvenil nacional • Preenchimento de questionário de opinião
1/2/22 e 2/2/22	8 (turnos)	135min	• Ilustração de um texto curto, redigido por um colega, a partir da obra de Tom Wood o Pastel preto ou carvão
3/2/22	9 (turma	135min	• Exploração teórica: Desenho Técnico de Roupa vs. Ilustração de Moda – normas e convenções usuais de

	completa)		traçado e apresentação; regra das oito cabeças; apresentação de referências na ilustração de moda • Ilustração de coordenado de uma coleção da marca Duarte • Lançamento de exercício para diário gráfico: "O meu guarda-roupa"
8/2/22 e 9/2/22	10 (turnos)	135min	• Finalização de trabalhos
10/2/22	11 (turma completa)	135min	• Workshop Triciclo: "Desenhar com a tesoura" – Criação de figurinos a partir de edifícios e elementos arquitetónicos o Recortes e colagem
15/2/22 e 16/2/22	12 (turnos)	135min	• Criação de narrativa silenciosa a partir da seleção de um personagem de uma pintura o Desdobrável o Guache ou acrílico
17/2/22	13 (turma completa)	135min	• Workshop Triciclo: "Para que não serve a roupa?" – Atividade de ilustração com base na informação recolhida junto de crianças o Tinta-da-china
22/2/22 e 23/2/22	14 (turnos)	135min	• Criação de nova nuvem de palavras a partir da questão "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?" • Dinamização de atividade com *flashcards* para discussão e análise dos resultados • Preenchimento de questionário de opinião

Nota: Apresentação das quatorze aulas lecionadas, de 11/11/21 a 23/2/22, incluindo a sua tipologia (turma completa, aula de turno ou workshop), respetiva data, duração e descrição sumária das atividades desenvolvidas. Fonte: própria.

Aula n.º 1, 11/11/21

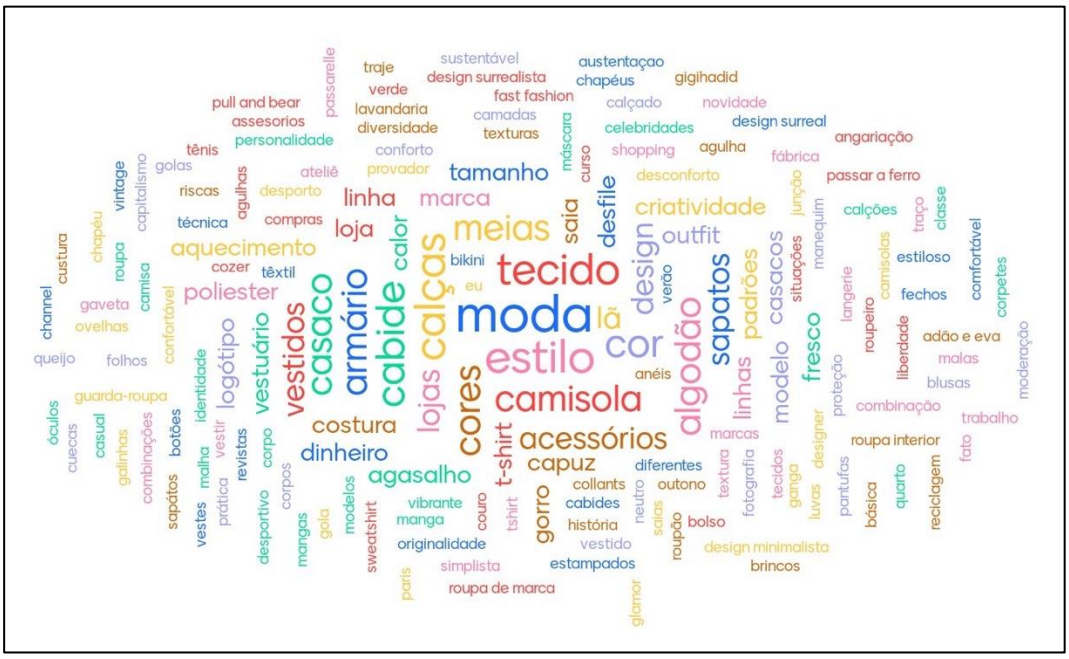
As primeiras duas aulas implementadas, ainda durante o primeiro período, surgiram de uma necessidade de pôr os alunos a pensar sobre roupa para recolher suficiente informação e partilhá-la atempadamente como todos os intervenientes no projeto, nomeadamente a professora cooperante, orientadora e membros da editora, para uma melhor e mais ajustada afinação e condução das atividades a dinamizar.

Assim, no dia 11 de Novembro de 2021, e na sequência de uma visita de estudo à exposição "Hergé", na Gulbenkian, que foi uma boa forma de introduzir os alunos à temática da ilustração (pelo menos a uma das suas vertentes, a banda desenhada), procedemos à apresentação da unidade didática. Os alunos puderam construir colaborativamente uma nuvem de palavras, respondendo à pergunta "O que

te vem à cabeça quando pensas em roupa?", através da plataforma de envolvimento *Mentimeter*, e analisar os resultados, que podemos observar na Figura 8, discutindo a relação entre o Homem e o vestuário, partilhando opiniões, experiências e perceções. Cada aluno pôde submeter quantas palavras quisesse, não existindo um limite de submissões. Quantas mais vezes uma palavra foi submetida, em maior destaque aparece. Como nos pareceram interessados e entusiasmados, e tínhamos tempo suficiente disponível, resolvemos repetir a atividade, mas direcionando a questão para diferentes faixas etárias, como por exemplo: "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa de/para crianças?".

Figura 8

Resultados da primeira nuvem de palavras colaborativa



Nota: Entre as palavras mais destacadas (que, portanto, foram submetidas mais vezes ou por mais pessoas), encontramos sobretudo tipologias de vestuário. Fonte: própria.

No final da aula, lançamos um exercício para desenvolver no diário gráfico, fora dos tempos letivos e com materiais à escolha, subordinado à representação gráfica das palavras encontradas, e para que pudessem processar os resultados obtidos. Pedimos aos alunos que elaborassem quatro registos, um para cada uma das quatro nuvens de palavras criadas (geral, crianças, adolescentes e idosos). Uma vez que os primeiros resultados se mostraram extremamente figurativos, acabamos por

pedir uma nova ronda deste exercício, incentivando, desta vez, uma representação não figurativa. Podemos observar o contraste entre os resultados das duas rondas na Figura 9.

Figura 9

Exercício desenvolvido em diário gráfico, subordinado à interpretação gráfica dos resultados das nuvens de palavras criadas colaborativamente

Nota: À esquerda, podemos observar alguns dos primeiros resultados do exercício, e, à direita, podemos observar alguns dos resultados após pedido para que se procedesse a uma representação não figurativa das palavras. Fonte: própria.

Aula n.º 2, 16/12/21

Esta foi a última aula lecionada por nós durante o primeiro período. Acontecendo mais de um mês depois da primeira aula, também numa quinta-feira, por desejarmos que se tratasse de uma aula de turma completa, teve como primeiro propósito o lançamento de uma atividade para realização durante a interrupção letiva:

uma recolha de informação junto de crianças, relativamente à sua perceção da roupa, que poderia tomar a forma de textos escritos, esquemas, desenhos, colagens, vídeos ou materiais áudio. Essa recolha poderia ser baseada, quer nas nuvens de palavras criadas em aula, quer em algumas questões sugeridas num guião (Apêndice 5). Para além da disponibilização e explicação pormenorizada do guião e do que se pretendia, esclarecemos todas as dúvidas suscitadas. Nem todos os alunos realizaram esta atividade, justificando com o facto de não terem crianças na família. Daqueles que a realizaram, a grande maioria apresentou os resultados por escrito, em jeito de entrevista, não se afastando muito das perguntas sugeridas no guião disponibilizado. Dois alunos filmaram as entrevistas realizadas, apresentando os resultados em suporte vídeo.

Nesta aula, pedimos ainda aos alunos que preenchessem um inquérito de diagnóstico (Apêndice 18), usando o telemóvel, com vista a proceder a uma caracterização mais profunda da turma, nomeadamente no que diz respeito às preferências dos alunos relativamente a ambientes e modalidades de trabalho, à sua postura relativamente ao *feedback* recebido, e a outros aspetos mais relacionados com a unidade didática propriamente dita, e os seus conteúdos, nomeadamente a perceção dos alunos acerca do valor simbólico do vestuário e acerca de algumas outras preocupações da sociedade contemporânea, como o consumo e a preservação do ambiente e sustentabilidade, entre outras.

Aulas n.º 3 e 5, 11/1/22 e 20/1/22

Depois das duas primeiras aulas de cariz mais introdutório, entramos, já depois das férias de Natal, numa segunda fase da intervenção letiva, em que se ambicionou que os alunos experienciassem o desenho como forma de conhecimento e interrogação. Esta segunda fase ficou marcada pelo desenvolvimento de uma série de exercícios mais exploratórios, que permitiram trabalhar a gestualidade, a representação gráfica de sensações e de movimento, e contactar com outros tipos de estímulos sensoriais, para além dos visuais, levando os alunos a desenhar sem ver os referentes.

Foi justamente isso que fizemos nas terceira e quinta aulas – assim separadas por se tratarem de aulas de turma completa; no interregno entre estas duas aulas, aproveitamos para desenvolver outros exercícios mais apropriados para aulas de

turnos, em que, naturalmente, estariam presentes menos alunos –, ambas subordinadas à representação de sensações, a partir da manipulação de diferentes tecidos e artigos de retrosaria através do sentido do tato, ficando a primeira das duas dedicada à representação de sensações através da cor, utilizando materiais aquosos, e privilegiando-se, na segunda, a gestualidade, potenciada pelo uso do carvão. Em ambas as aulas, pedimos aos alunos que trabalhassem de pé. Podemos enquadrar esta atividade no paradigma expressivo, em que ensinar é oferecer um espaço seguro e terapêutico que permita que a expressão do aluno se manifeste, que, de acordo com Efland (1979), é focado no criador da obra de arte, transmitindo esta as emoções e o subconsciente do criador. Transmitimos aos alunos que não havia resultados plásticos certos ou errados.

Figura 10

Representação plástica de sensações ao contacto com pelo animal e um tecido texturado

Nota: Ambas as abordagens exploram a tactilidade, uma através do ato de rasurar a folha de papel, outra através da utilização de verniz, que, ao secar, forma bolhas com relevo. Fonte: própria.

De forma resumida, os alunos foram vendados e puderam manipular uma série de "coisas" através do tato, como tule, malha, pelo, organza, crochet, serapilheira ou lantejoulas. Depois, retiraram as vendas e desenharam as sensações que estas "coisas" lhes proporcionaram, evitando representações figurativas. Fizemos cerca de três rondas por aula, dando um material a sentir por cada ronda, e cerca de quinze minutos para a representação, nas primeiras, e depois dez. Na segunda aula, introduzimos dois materiais em simultâneo, pedindo à turma que, primeiro, tentasse

representar a sensação provocada pela mistura dos dois, e, depois, que representasse as sensações causadas pelos materiais em separado, mas na mesma folha, acentuando o contraste entre ambas. Na aula subordinada à cor, foi usado papel cavalinho A3, materiais aquosos como tintas acrílicas, guache ou aguarela, e pincéis, e outros instrumentos mais insólitos, como esponjas, pauzinhos, cordel, palhinhas, chá e molho de soja. Na aula em que apelamos ao desenvolvimento da gestualidade, ou seja, que usassem o braço e não só a mão, tentando ocupar a totalidade da folha, o material utilizado foi o carvão sobre papel rugoso cortado em formato A2.

Inicialmente, notou-se uma certa apreensão e nervosismo por parte dos alunos, tanto na fase de manipulação das "coisas" como no momento de tirar a venda e encarar a folha em branco, mas rapidamente se sentiram mais à-vontade, bem-dispostos, comunicativos e descontraídos, e o ambiente tornou-se mais leve, menos tenso. Primeiro ocuparam por inteiro os quinze minutos dados, mas na segunda aula terminavam antes de o alarme tocar, fazendo também mais perguntas e comentários. Em termos de resultados, ficamos agradavelmente surpreendidos com algumas ideias dos alunos para representar as sensações, nomeadamente de fazer rasgões no papel ou usar verniz para fazer pingos com relevo na folha, explorando-se uma certa tatilidade (Figura 10). Uma representação, em particular, reproduziu muito fielmente o tecido original, tanto nas formas como nas cores utilizadas, e outra aproximou-se bastante da estrutura do tecido, assemelhando-se a um debuxo têxtil (Figura 11).

No final, analisamos o trabalho desenvolvido e refletimos sobre o processo. Pedimos, primeiramente, que os alunos tentassem adivinhar que "coisas" tinham sentido, mostrando, depois, os tecidos ou objetos originais, bem como os resultados plásticos de cada aluno, que todos puderam comentar. Por fim, perguntamos se tinham gostado da atividade, ao que vários alunos responderam afirmativamente, e quais as dificuldades sentidas. A propósito do comentário de uma aluna que tem tendência a associar cores a determinadas texturas, aproveitamos para introduzir a questão da sinestesia, enquanto particularidade neurológica que algumas pessoas apresentam, que faz com que o estímulo de um sentido cause reações em outros, criando uma espécie de salada sensorial entre visão, olfato, audição, paladar e tato. Uma colega de mestrado, a Maria João, também a implementar as suas aulas na ESVF, contou que algumas alunas apareceram na sua sala, durante a aula de Geometria, para mostrar os trabalhos desenvolvidos, de forma entusiasmada.

Figura 11

Representação plástica de sensações ao contacto com um tecido texturado e serapilheira

Nota: Nas fotografias do topo, podemos observar as parecenças da representação plástica com o referente original, a nível cromático e da forma (linhas ondeantes), enquanto nas fotografias em baixo, é notória a compreensão do aluno da estrutura da serapilheira. Fonte: própria.

No final da segunda aula, decidimos expor os trabalhos no corredor do pavilhão de Artes (Figura 12), promovendo um desenvolvimento do juízo crítico dos alunos e um trabalho quase inconsciente de avaliação, através da seleção dos trabalhos a expor. Alguns questionaram-se relativamente aos critérios de seleção, sendo sugerido por nós, professoras, que os trabalhos transparecessem a gestualidade, que conseguissem expressar os contrastes muito bem, entre outros, para que compreendessem que, mesmo neste contexto de exercícios do foro mais expressivo, existem critérios que nos permitem analisar e avaliar a qualidade do desenho.

Figura 12

Afixação dos trabalhos no corredor das Artes

Nota: Os alunos tiveram um papel ativo na seleção dos trabalhos a expor. Fonte: própria.

Embora não tenha sido possível que o Eta e o Rô, alunos com autismo profundo, estivessem presentes nas aulas de turma completa, à exceção dos dias em que foram dinamizados os *workshops*, ambos desenvolveram esta atividade na aula de Expressão Plástica, usando lápis de cor (Figura 13).

Figura 13

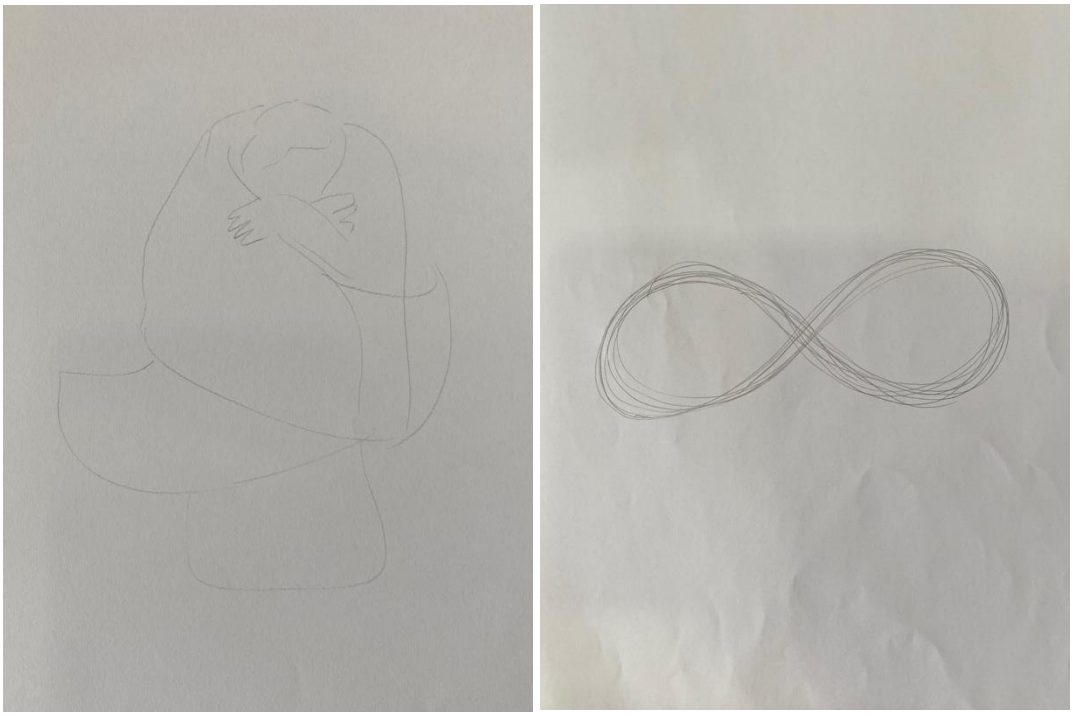
Representações plásticas de sensações através da cor

Nota: Exercícios desenvolvidos por alunos com autismo profundo, na aula de Expressão Plástica. Fonte: própria.

Aula n.º 4, 18/1/22 e 19/1/22

Figura 14

Representações de movimentos rápidos



Nota: Na fotografia da esquerda, podemos observar uma representação do movimento de colocar e remover a écharpe nas costas, enquanto na fotografia da direita, um aluno registou linhas sobrepostas formando o símbolo do infinito, procurando representar o movimento de uma colega que segurou um cachecol com a mão, fazendo com ele movimentos circulares. Fonte: própria.

O tema da quarta aula, distribuída entre duas aulas de turnos, foi o movimento, pretendendo-se desenhar as interações entre as pessoas e a roupa, como vestir e despir a camisola ou pôr e tirar um gorro. Consideramos que esta foi a aula em que os alunos manifestaram maiores dificuldades em realizar as tarefas propostas. Num primeiro momento, convidamos os alunos a fazer desenhos rápidos, num máximo de trinta segundos, a partir de ações efetuadas por modelos vivos, nomeadamente os colegas e professoras, tentando apreender o movimento na sua totalidade. Apesar da recomendação para usar grafites moles, a maioria dos alunos escolheu trabalhar com lápis 2H, algo que tentamos ir corrigindo no decorrer da atividade, mas que, ainda assim, prejudicou os resultados.

No primeiro turno, a maior parte dos alunos teve muita dificuldade em apreender o movimento na sua totalidade, queixando-se do tempo reduzido para

completar a tarefa, mas, ainda assim, surgiram desenhos bastante expressivos, que transmitem bem a ideia de sequencialidade. Houve muito nervosismo e apreensão, muitos “eu não consigo”, “eu não sei fazer”, “está horrível”, mas também igual coragem e muito riso. O Eta, que esteve presente, pela primeira vez, numa aula dinamizada por mim, ainda que apenas nos primeiros quarenta e cinco minutos, realizou exatamente o mesmo exercício que os colegas, nos mesmos tempos. Desenhou bastante rápido e, apesar de não variar as poses das suas *stick figures*, representou os elementos mais preponderantes na ação, como a mala, o telemóvel ou o cachecol. Interagiu bastante com os colegas, perguntando-lhes o nome, a idade e a data de nascimento, à medida que se deslocavam para o topo da sala, para desempenhar a sua ação, o que foi verdadeiramente entusiasmante de testemunhar. No segundo turno, os resultados foram mais ao encontro do esperado. Os alunos conseguiram libertar-se da tendência para representar todo o corpo, concentrando-se nas áreas que efetivamente se movimentavam (Figura 14). No caso do Rô, que esteve presente nos primeiros quarentena e cinco minutos do segundo turno, talvez por não estar presente a professora de Educação Especial, não conseguimos convencê-lo a desenvolver a atividade, sendo a comunicação entre nós, nesta aula, muito difícil.

Figura 15

Desenho de movimento sequencial

Nota: Os alunos desenham uma sequência de movimento relacionados com a ação de despir uma camisola, a partir de fotografias projetadas. Fonte: própria.

Num segundo momento, projetamos fotografias de colegas de outra turma a vestir e despir uma camisola de diferentes maneiras, e os alunos tiveram um minuto para representar cada fotografia (Figura 15). A cada nova imagem, deveriam mudar a cor do riscador, e deveriam preencher uma folha A3 para cada sequência de movimentos, privilegiando o desenho sequencial e de contorno, como se demonstra na Figura 16, algo que já tinham explorado anteriormente. Os alunos tiveram mais facilidade na realização desta atividade, e os resultados foram satisfatórios. Finalmente, pedimos-lhes que fotografassem cada sequência representada, e que utilizassem um website gratuito de criação de *gifs* para animar cada sequência, como forma de estimular um primeiro contacto com a área da animação. Existiram algumas dificuldades técnicas, nomeadamente na gravação dos ficheiros e incompatibilidade de formatos, e na passagem para a plataforma *Classroom*, mas os alunos foram bastante proativos na apresentação de soluções alternativas. No segundo turno, o ritmo de trabalho nesta fase foi bastante mais rápido do que no primeiro turno, mas, de um modo geral, os resultados das sequências animadas foram bons.

Figura 16

Representações de movimento de forma sequencial

Nota: Registos feitos a partir da observação de quatro fotografias representativas da ação de despir uma camisola. Fonte: própria.

Aula n.º 6, 25/1/22 e 26/1/22

Esta aula, também ela dividida em dois turnos, assinala o fim da segunda fase de exercícios exploratórios da unidade didática. Através do exercício proposto, baseado numa sugestão de Betty Edwards no capítulo final da obra Drawing on the right side of the brain (2002) e enquadrado no paradigma formalista, pretendemos oferecer mais uma forma de estudar a roupa, desta vez dando atenção sobretudo à sua textura. Edwards refere que o propósito do exercício original é o de demonstrar que todas as coisas podem ser interessantes para se desenhar, e que mesmo quando nos focamos em representar apenas parte, ou um pormenor, de um objeto, ainda que ele se possa tornar irreconhecível, podemos experimentar a agradável sensação de percecionar o todo e captar a sua essência. Edwards explica o exercício da seguinte forma: "You will be drawing from an ordinary, everyday object, either human-made or from the natural world (…) to produce a drawing that will present a new, almost abstract image." (p. 143). Inspiramo-nos nele por considerar que, talvez assim, os alunos se afastem das suas tendências figurativas, e procurem representar não a ideia que têm da roupa, mas a roupa tal como ela é, tal como a observam.

Em jeito de transição para uma terceira fase, incentivamos, então, o estudo de materiais têxteis, através do desenho de observação direta, mais familiar à turma, pedindo aos alunos para representar, o mais fielmente possível, utilizando grafite, pormenores de tecidos e artigos de retrosaria disponibilizados no *Classroom*, através de referências fotográficas, em quadrados de 20x20cm, em folha A3. Tal como no exercício proposto por Edwards, também neste caso pedimos aos alunos que ampliassem a imagem selecionada, concentrando-se apenas numa pequena área do objeto, e que aplicassem os elementos da linguagem plástica que já haviam trabalhado anteriormente, como a linha e a mancha, e a sombra própria e projetada.

O exercício foi adaptado para o Eta e o Rô, por ser demasiado minucioso e complexo. Em alternativa, foi-lhes pedido para reproduzirem uma imagem já ampliada, usando papel vegetal (Figura 17). Assim, cumpriram na mesma o objetivo de representar fielmente a textura apresentada, embora exclusivamente através da linearidade e não da mancha. O Eta desenvolveu o seu trabalho de forma bastante autónoma, e o Rô pôde contar com a presença de um professor de Educação Especial, que foi muito benéfica, pois potenciou a sua capacidade de trabalho e concentração, bem como a interação com os colegas.

No geral, o trabalho decorreu de forma tranquila, estando os alunos bastante concentrados e empenhados, pedindo para esclarecer dúvidas pontualmente, mas, no geral, mostrando-se bastante autónomos no desenvolvimento do trabalho. Alguns alunos aproveitaram a vista em grelha que o telefone lhes oferece para ampliarem a imagem recorrendo à técnica da quadrícula, dividindo o seu quadrado em nove quadrados mais pequenos (Figura 18).

Figura 17

Adaptação do exercício

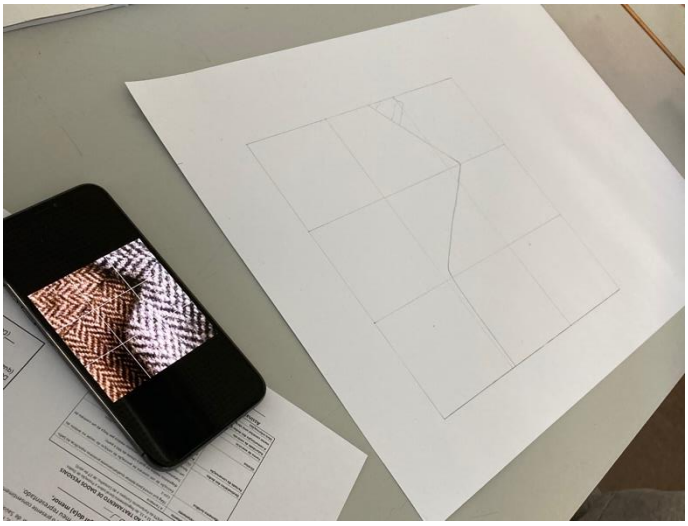
Nota: Marcas preliminares, feitas a grafite, por um aluno com alguma dificuldade motora, que procura reproduzir o material têxtil apresentado na fotografia. Fonte: própria.

Atendendo ao facto de esta ser uma tarefa bastante morosa, e de nenhum dos alunos ter conseguido terminar o exercício no tempo previsto, chegamos à conclusão de que havíamos calculado mal o tempo, e decidimos prolongar a atividade para a aula seguinte. Este foi um exercício a que os alunos se dedicaram bastante, acabando por confessar que se "cansaram" dele. A maioria referiu não gostar do resultado, apesar de estes serem, na realidade, muito bons, como podemos comprovar na Figura 19, em que apresentamos propostas com grande qualidade e que respondem, de forma digna, ao que foi pedido. No geral, os alunos reproduziram de forma fiel o material têxtil apresentado nas fotografias, através de uma modelação e de um equilíbrio de luz e sombra bem conseguidos; alguns desenhos são bastante expressivos, apesar de não serem exatamente uma cópia do referente original, mas transmitem

perfeitamente as texturas, com um estilo já bastante próprio. Também estes trabalhos foram expostos no corredor das Artes, à medida que os alunos os iam terminando.

Figura 18

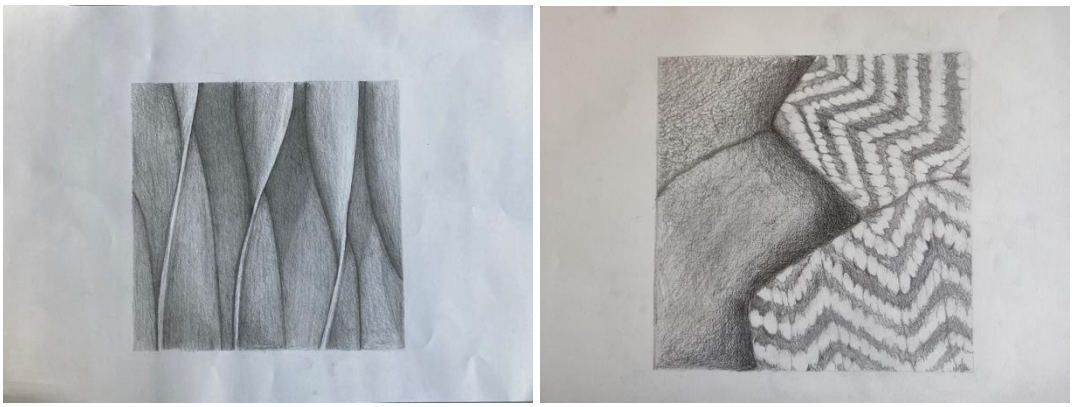
Utilização da técnica da quadrícula para ampliação de uma imagem



Nota: Alguns smartphones oferecem a funcionalidade de visualização de fotografias em modo grelha, a que alguns alunos recorreram para ampliação das imagens. Fonte: própria.

Figura 19

Representação de um material têxtil (pormenor)



Nota: Desenhos, a grafite, elaborados a partir da ampliação de fotografias de diferentes materiais têxteis, como tricot, crochet, feltro e fazenda (de cima para baixo, e da esquerda para a direita, respetivamente). Fonte: própria.

Aula n.º 7, 27/1/22

De foro mais expositivo, a sétima aula serviu para fazer uma breve contextualização histórica da ilustração infantil, dando a conhecer algumas obras, autores e técnicas de ilustração, incluindo alguns dos mais icónicos livros ilustrados publicados internacionalmente, desde meados do século XVII, bem como algumas referências da ilustração infantojuvenil nacional, desde o período do estado novo até à atualidade, incluindo uma série de editoras independentes emergentes.

Começamos por apresentar algumas das primeiras grandes referências do livro ilustrado, não de forma extensa, mas apenas para um primeiro contacto, seguindo-se uma lista de autores portugueses que se dedicaram, em algum momento da vida, à ilustração infantil – procuramos apresentar sensivelmente um ilustrador por década, com início no século XX, incluindo a professora Teresa Lima, docente na ESVF, pelo que aproveitamos para falar uma pouco de algumas das técnicas que ela própria nos ensinou, aquando da nossa frequência do 12.º ano na mesma escola, e Luís Filipe de Abreu, cuja obra conhecemos no âmbito deste Mestrado, por meio do seu filho, nosso professor de Didática do Desenho, no primeiro semestre do plano de estudos –, cuja breve biografia se fez acompanhar por algumas citações e, obviamente, por exemplos visuais da sua obra, terminando com uma breve apresentação de pequenas editoras independentes da atualidade, dedicadas à ilustração infantil, incluindo a Triciclo, sobre a qual falamos em maior detalhe. Incluímos também pequenos vídeos a demonstrar processos de ilustração ou animações concebidas como *teasers* de livros ilustrados, aquando do seu lançamento.

Terminada a apresentação *PowerPoint* (Apêndice 6), que durou cerca de quarenta e cinco minutos, ocupando o primeiro bloco da aula, disponibilizamos alguns exemplos físicos de livros ilustrados para consulta. Quer durante a apresentação, quer no momento destinado à consulta dos livros disponibilizados, os alunos não evidenciaram grande interesse pela temática.

Foi-lhes, então, pedido que respondessem a algumas perguntas (Apêndice 19), através do telemóvel, relacionadas não só com os conhecimentos transmitidos durante a apresentação, como forma de perceber o que foi efetivamente assimilado ou não, mas também com os seus hábitos de leitura e a sua relação com o mundo da ilustração. O resto da aula serviu para os alunos poderem terminar o exercício iniciado nas aulas de turno anteriores.

Aulas n.º 8, 1/2/22 e 2/2/22

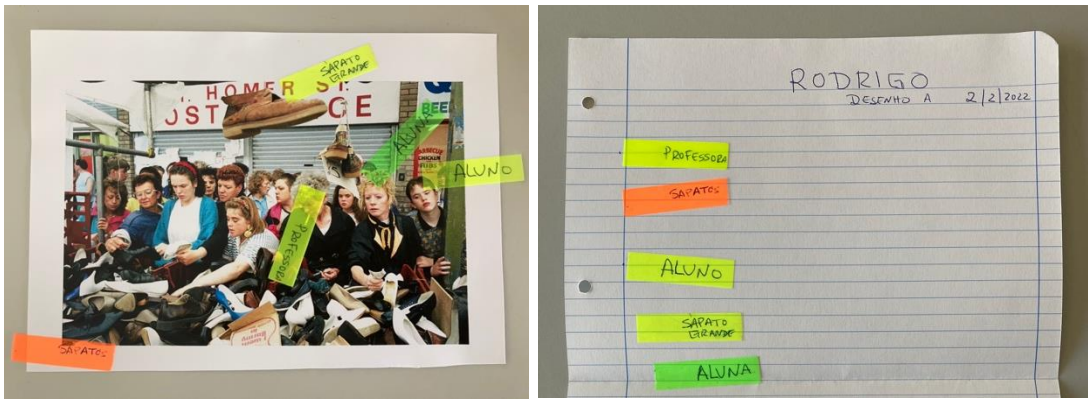
A oitava aula foi o ponto de partida para iniciar uma terceira fase da intervenção letiva, que se caracterizou por uma série de atividades, incluindo os *workshops* dinamizados pela Triciclo, em que se trabalhou a capacidade de comunicação, a narrativa visual, a relação entre a imagem e o texto, e o projeto gráfico de ilustração, entre outras coisas, normalmente através de referências do mundo à nossa volta, procurando perceber o impacto de uma abordagem educativa pela cultura visual, nomeadamente no âmbito da ilustração, no desempenho dos alunos. Através da exploração de novas formas de registo, e recorrendo ao desenho elaborado a partir do imaginário por oposição ao desenho de observação, cada um pôde expressar as suas ideias, explorando a capacidade de idealizar e projetar os seus próprios produtos gráficos através de decisões e desenhos rápidos.

A primeira atividade de ilustração que dinamizamos foi proposta pela Triciclo e consistiu na ilustração de um texto curto, redigido por um colega, a partir da obra do fotógrafo Tom Wood. Numa primeira fase, cada aluno selecionou uma imagem de um conjunto de fotografias do artista, escolhidas pela editora por apresentarem pessoas num outro contexto temporal, nomeadamente os anos oitenta e noventa, e permitirem o estudo do vestuário dessa época. Cada aluno escreveu um pequeno texto, com duas a cinco frases, no máximo, sobre a imagem, sem mostrar aos restantes colegas, podendo fazer uma descrição do ambiente, das emoções ou das sensações sentidas, ou até uma descrição mais formal e física da imagem, mas sem

ser literal. Depois, os textos produzidos foram distribuídos aleatoriamente pela turma, não podendo calhar o mesmo texto ao próprio autor. Finalmente, numa folha A2, dividida ao meio, na posição horizontal, cada aluno pôde ilustrar, do lado direito da página, o texto que lhe foi atribuído, com pastel de óleo preto e procurando explorar diferentes traçados e texturas.

Figura 20

Adaptação da atividade

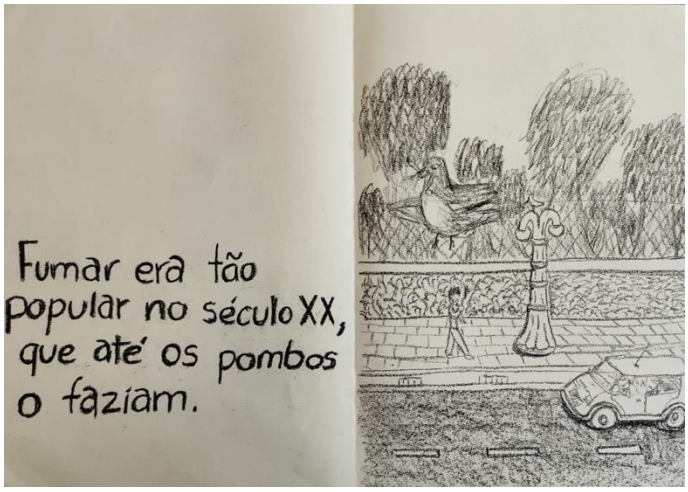


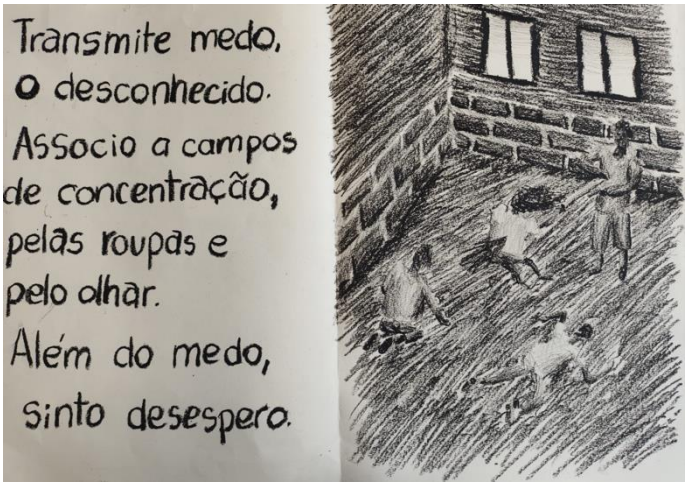
Nota: O aluno identifica, utilizando *post-its*, figuras e objetos presentes na imagem. Fonte: própria.

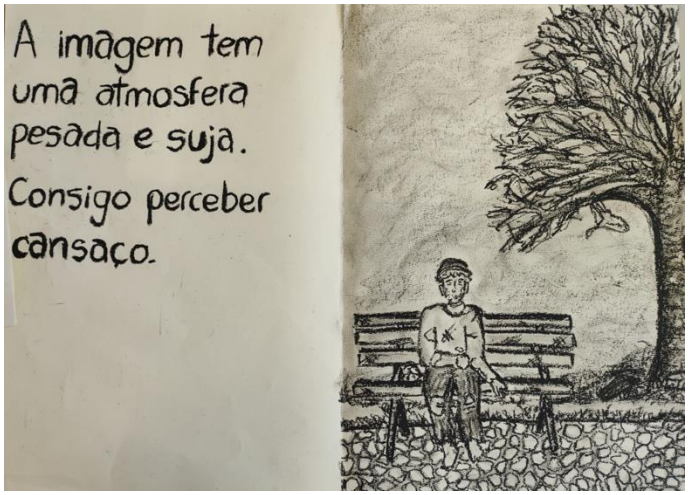
Primeiro, mostraram-se apreensivos, mas entregaram-se à leitura e interpretação. Muitos alunos colocaram dúvidas, expressaram preocupação por não saber por onde começar ou discutiram as suas ideias. O Eta necessitou de algum apoio extra para analisar a sua imagem, nomeadamente para interpretar as emoções apresentadas, mas escreveu a sua descrição de forma autónoma. Já o Rô trabalhou com o professor Ernesto, de Educação Especial, analisando a imagem em conjunto e localizando vários objetos (um sapato, a aluna, a professora, etc.), na imagem, que identificaram com *post-its*, em que escreveram o nome dos objetos, posteriormente colados numa folha pautada, para que pudesse ser entregue a um dos colegas (Figura 20). Finalmente, a Sigma, que estava doente em casa, selecionou a imagem através do *WhatsApp*, e enviou a sua descrição pelo mesmo meio, em tempo real. O conjunto destas duas aulas de turnos caracterizou-se por ritmos de trabalho muito diferentes, com alguns alunos a conseguir terminar a tarefa de ilustração até ao final da aula, ou até antes, e outros a ficar-se pela fase dos esboços, sobretudo no primeiro turno.

Figura 21

Resultados da primeira atividade de ilustração “Isto é Sobre”







Nota: Ilustrações, a pastel, elaboradas a partir da descrição de um colega, à esquerda, de uma fotografia de Tom Wood. Fonte: própria.

Entre os que tiveram que prolongar o trabalho para a aula seguinte, encontrou-se o Eta, a quem lemos a descrição recebida, procurando desconstruí-la em palavras-chave mais fáceis de serem trabalhadas por si. Como sempre, colaborou e fez a sua ilustração seguindo as mesmas diretrizes que o resto da turma. Foi na aula seguinte, também, que procuramos voluntários para a tarefa de escrever as descrições do lado esquerdo das folhas, acabando por ficar a Iota responsável pelo empreendimento, por ter a letra mais legível e bonita, recebendo ajuda de algumas colegas (Figura 21). Procuramos que o texto não ocupasse mais que a metade inferior do lado esquerdo da folha A2, embora algumas descrições fossem muito maiores e tivéssemos que ocupar a totalidade da página. Algumas alunas referiram que gostaram de realizar esta atividade, e que, inclusivamente, gostariam de fazer mais exercícios do género, na área da ilustração, eventualmente usando também a cor.

Aulas n.º 9 e 10, 3/2/22, 8/2/22 e 9/2/22

A nona e décima aulas aparecem agrupadas, por não se justificar apresentar separadamente a décima aula, dividida em dois turnos, que serviu apenas para a finalização de trabalhos – incluindo o trabalho da aula anterior, mas não só – que a grande maioria dos alunos tinha em atraso. Relativamente à nona aula, esta foi subordinada à exploração teórica da ilustração de moda, que consideramos pertinente incluir, dado ser esta a área em que se tem desenrolado o nosso percurso académico e profissional.

Começamos por definir o desenho técnico de roupa, apresentando alguns exemplos próprios elaborados manual e digitalmente, que depois contrastamos com exemplos de ilustrações de moda próprias e elaboradas por outros autores contemporâneos, nacionais e internacionais, incluindo grandes referências da ilustração de moda do passado, fazendo uma espécie de breve contextualização histórica, ao mesmo tempo que chamamos a atenção quer para as várias técnicas e materiais utilizados nos exemplos apresentados, quer para aspetos mais técnicos do desenho. Abordamos a questão das proporções do corpo humano, de como os cânones têm vindo a evoluir na história da humanidade, e de como, tradicionalmente, seguimos, no desenho, a regra das oito cabeças ou das sete cabeças e meia, alertando que esta regra também é seguida no desenho técnico de roupa, ao contrário do que se passa na ilustração de moda, em que a figura aparece geralmente mais alongada e

esguia, aplicando-se a regra das nove cabeças – transmitindo aos alunos que se trata de um estereótipo e de uma regra que podem decidir quebrar. Ainda numa perspetiva inclusiva, procuramos também apresentar diversidade a nível da nacionalidade e cultura, quer dos ilustradores apresentados, quer dos manequins representados. O objetivo destes momentos mais expositivos prende-se com a necessidade de apresentar e organizar informação nova, relacionando essa informação de forma a criar conhecimento, preparando os alunos para fases posteriores de aplicação desse mesmo conhecimento, em exercícios e atividades práticas que lhes permitiram desenvolver competências.

No final da apresentação (Apêndice 7), disponibilizamos um livro com exemplos de ilustração de moda feita por designers, reforçando que gostaríamos muito que efetivamente o consultassem, tendo até assinalado algumas páginas mais interessantes. Felizmente, desta vez, a adesão foi muito maior.

Figura 22

Alguns alunos consultam um livro técnico sobre ilustração de moda, no final da apresentação

Nota: É possível observar, na projeção, um *QR Code* para acesso ao website de uma marca de vestuário, cujas coleções os alunos ilustraram. Fonte: própria.

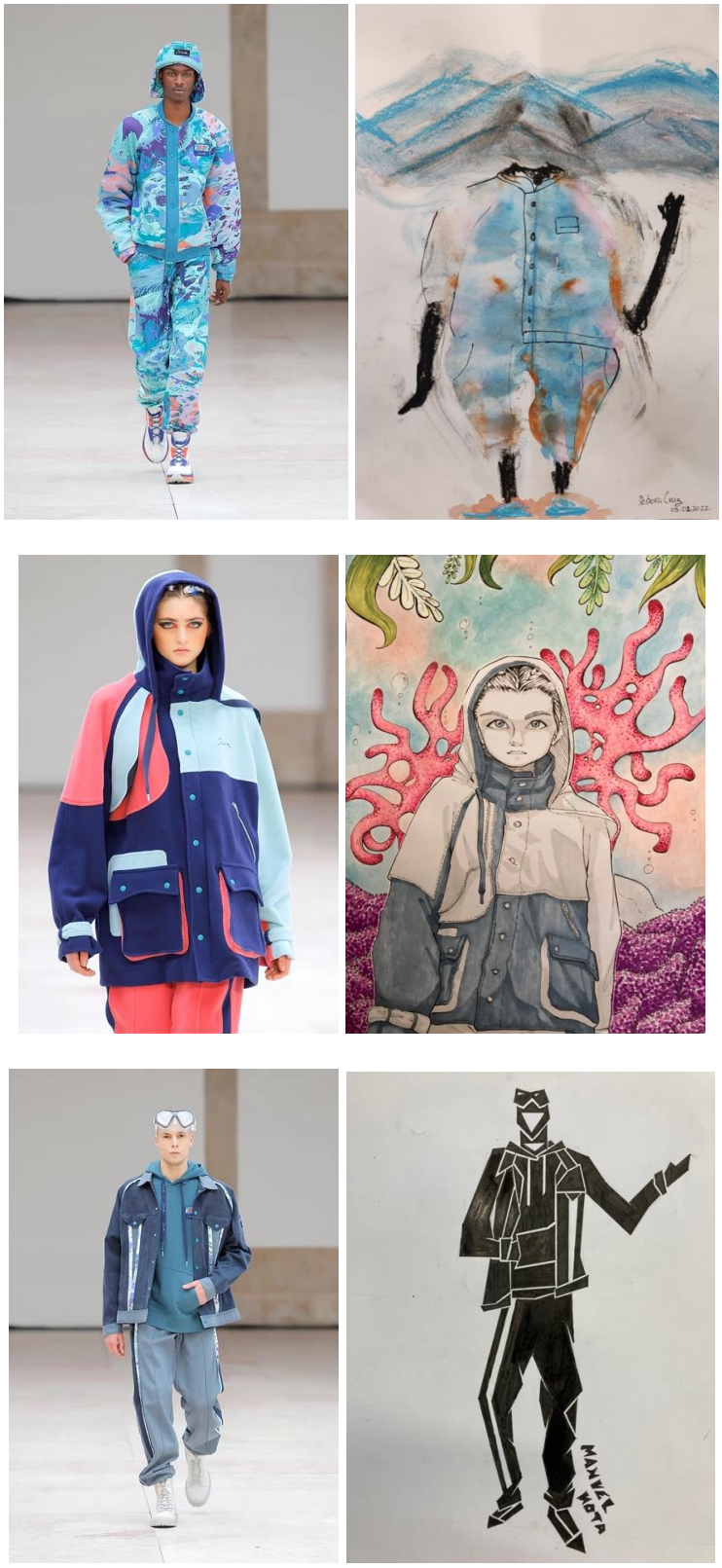
No último *slide* da apresentação incluímos um *QR Code* (Figura 22), que os alunos puderam "ler" com os seus telemóveis, sendo direcionados para o website da marca portuguesa de vestuário Duarte (https://www.duartebrand.com), para dinamização de uma atividade de ilustração de moda, que consistiu na ilustração de um coordenado, à escolha, de uma das duas coleções mais recentes da marca. Não especificamos que materiais usar, deixando este ponto ao critério dos alunos, que, talvez sugestionados pelos vários exemplos a aguarela apresentados, tenham optado justamente, na sua grande maioria, por este meio atuante, embora tendo equilibrado o ar delicado e suave do desenho com traços a caneta, sugerindo detalhes das peças de roupa, como botões ou elásticos, ou misturando a aguarela com caneta branca ou pastel, uns por sugestão, outros por iniciativa própria.

Contrariamente ao que tínhamos pensado, este foi o exercício em que se sentiu maior adesão e entusiasmo, bem como uma muito maior autonomia. Ao fim de pouco tempo, alguns alunos já se encontravam a trabalhar na ilustração final, tendo uma direção e estética muito definidas. Alguns alunos foram bastante criativos, transformando os manequins em animais como peixes e patos, brincando com as proporções da figura humana, fugindo completamente ao cânone esguio e alto, focando-se numa zona restrita do coordenado, em vez de o representar por inteiro, ou geometrizando-o, soluções que podem ser apreciadas na Figura 23. O ritmo de trabalho foi também muito mais rápido do que o habitual. No geral, foi uma aula muito dinâmica e produtiva, sendo que os esforços dos alunos foram recompensados pela partilha dos seus trabalhos na conta de *Instagram* da marca que ilustraram, na semana seguinte.

Ainda nesta aula, tivemos oportunidade de lançar um exercício para desenvolvimento em diário gráfico, consistindo em elaborar três registos, com material à escolha, de peças do guarda-roupa dos alunos, para que, desta forma, pudessem continuar a explorar a ilustração de moda, agora de forma mais pessoal, permitindo-lhes estudar com atenção a roupa que eles próprios usam (Figura 24).

Figura 23

Resultados da atividade subordinada à ilustração de coleções da marca Duarte



Nota: Ilustrações de coordenados da coleção AW21 Reef. Fonte: AW21 Reef, de A. Duarte, 2020, Duarte Brand, (https://www.duartebrand.com/aw21).

Figura 24

Resultados do exercício "O meu guarda-roupa", desenvolvido no diário gráfico

Nota: A aluna conseguiu estabelecer uma identidade gráfica e manter uma coesão entre os vários registos. Fonte: própria.

Aula n.º 11, 10/2/22

Finalmente, o tão aguardado primeiro *workshop* a cargo da editora Triciclo, dinamizado pela Ana Braga e pela Inês Machado, numa aula de turma completa, com duração de cento e trinta e cinco minutos, em que também estiveram presentes, em toda a sessão, os dois alunos com autismo profundo, acompanhados pelos respetivos professores de Educação Especial. A inspiração para a sessão foi o Ballet Triádico de Oskar Schlemmer, professor da Bauhaus a cargo de uma oficina de teatro e dança, em que desenvolveu com os alunos uma série de figurinos e de performances experimentais. Assim, o mote foi a criação de figurinos, a partir de imagens de edifícios selecionadas pelas dinamizadoras, usando a técnica do recorte e da colagem, pretendendo-se trabalhar o desenho geométrico, a composição, a estrutura e a escala das formas.

A Ana e a Inês começaram por apresentar a editora, desvendando um pouco da história da Triciclo, apresentando alguns exemplos de publicações (Figura 25) como as revistas homónimas, e alguns livros e jogos, e sublinhando aspetos técnicos importantes relacionados com a edição e as técnicas de impressão utilizadas,

nomeadamente a serigrafia e a rizografia. Deram, ainda, uma vista de olhos à primeira atividade de ilustração desenvolvida pelos alunos na aula anterior, explicando o que teriam que fazer, enquanto editoras, caso quisessem publicar esse trabalho desenvolvido. Finalmente, depois de contextualizarem o Ballet Triádico, distribuímos os materiais necessários – duas cartolinas de tamanho A4 por cada aluno, uma preta e outra branca, bem como uma fotografia aleatória de um edifício –, e explicamos a proposta de atividade: cada aluno deveria recortar as cartolinas diretamente com a tesoura (sem fazer nenhum esboço prévio), procurando criar uma silhueta de um figurino que se assemelhasse ao edifício representado na imagem, não sendo suposto que a silhueta incluísse cabeça ou membros, mas podendo incluir alguns acessórios como chapéus ou luvas.

Figura 25

Apresentação da editora Triciclo e das ilustradoras convidadas

Nota: As dinamizadoras do *workshop* partilham algumas publicações com os alunos. Fonte: própria.

Os alunos tiveram muita dificuldade em iniciar o trabalho, nomeadamente em perceber como transformar um edifício num figurino, pelo que tentamos explicar que a ideia seria transpor as características, as propriedades e estrutura do mesmo

(transmite horizontalidade ou verticalidade? Tem características orgânicas ou rígidas? Que elementos isolados se poderão ir buscar? Formas das janelas, linhas diagonais do telhado, etc.). alguns tentaram fazer batota, desenhando literalmente com a tesoura sobre a cartolina, deixando pequenas marcas lineares, em vez de a cortar diretamente (Figura 26). O arranque foi difícil e lento, e todas, mas com alguns apelos a um ritmo de trabalho mais rápido e a que fossem destemidos, não se preocupando muito em planear em demasia, mas a deixar fluir, a pouco e pouco, as silhuetas e figurinos foram ganhando forma, e os alunos foram saltitando de secretária em secretária para apreciar o trabalho dos colegas. A atividade necessitou de ser adaptada para o Rô, que teve dificuldade em "desenhar com a tesoura", devido a algumas limitações motoras, passando a usar técnica mista, entre a colagem e o desenho, com o auxílio da professora de Educação Especial. Já o Eta recortou uma série de formas geométricas, da família dos quadriláteros, sobrepondo-as numa cartolina lisa e colando-as, conseguindo trabalhar a motricidade fina e trabalhar a composição (Figura 26).

Figura 26

Desenvolvimento da atividade "Desenhar com a tesoura"

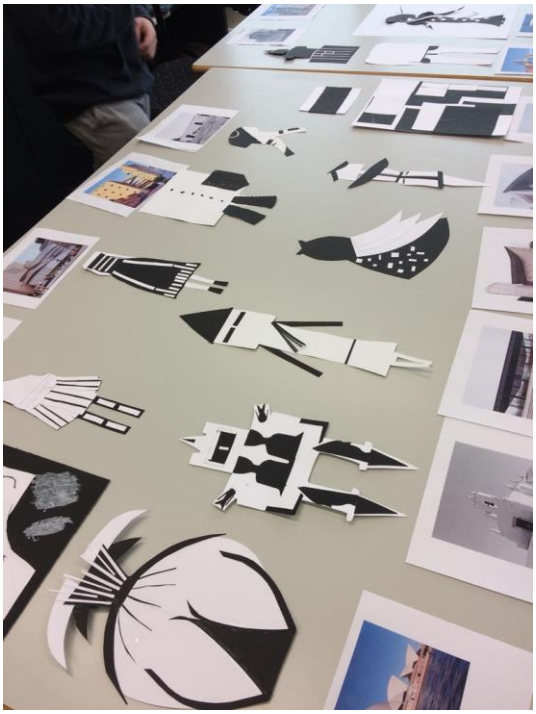
Nota: Do lado esquerdo, a aluna cria marcas lineares orientadoras com a tesoura na cartolina, evitando cortar diretamente o material; à direita, o aluno explora a composição. Fonte: própria.

As dinamizadoras reservaram espaço para a apresentação do trabalho realizado e para a discussão do processo e dos resultados, no final do *workshop*. Reunimo-nos em círculo, à volta de várias secretárias em que colocamos os trabalhos desenvolvidos (Figura 27), e, antes de solicitarmos os comentários dos alunos, a Inês

e a Ana apresentaram algumas sugestões de continuação do trabalho, na sua ótica de editoras, procurando transmitir que o material produzido poderia ser editado de diferentes maneiras e dar origem a diferentes tipos de livros ou objetos: transformar as colagens em objetos tridimensionais; criar um livro dinâmico em que os figurinos seriam destacáveis, passíveis de ser colocados num cenário; ou criar um livro ilustrado com uma história inventada sobre o figurino. Alguns alunos mostraram-se descontentes com os seus resultados, classificando-os como "maus", pelo que aproveitamos para destacar pontos fortes das suas concretizações, como a presença da tridimensionalidade numa das colagens, em que tinham sido feitos cortes e dobragens, e aspetos não tão bem conseguidos, como alguma falta de coerência, a nível da ideia de verticalidade ou horizontalidade apresentadas na colagem vs. no edifício. Os alunos pareceram interessados e satisfeitos com o *feedback* recebido, fazendo eles próprios alguns comentários, pelo que esta reflexão final acabou por funcionar como uma autoavaliação.

Figura 27

Resultados da atividade "Desenhar com a tesoura"



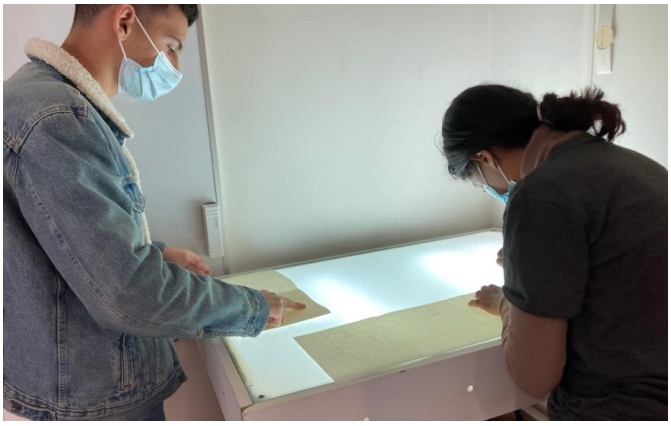
Nota: Figurinos elaborados pelos alunos, no âmbito do primeiro workshop da Triciclo, dispostos sobre a secretária para uma apreciação final, juntamente com a fotografia do edifício em que se inspiraram. Fonte: própria.

Aula n.º 12, 15/2/22 e 16/2/22

Nesta aula, foi dinamizada uma outra atividade de ilustração proposta pela editora Triciclo, a que deram o título de "Quem sou eu?", especificamente planeada para a aula a seguir ao primeiro *workshop*, subordinada à criação de uma narrativa silenciosa (imagens sem texto), a partir da invenção de uma história para uma personagem de uma pintura. De um conjunto de pinturas icónicas selecionadas pela Ana Braga e Inês Machado, que vão desde o século XVI ao século XX, cada aluno deveria escolher uma. Em cada uma dessas pinturas estavam representadas pessoas, das quais os alunos deveriam destacar uma, inventando, para esta, uma narrativa – imaginar a vida dessa personagem, sem fazer pesquisa prévia, incluindo de onde vem, o que faz, em que época vive, o que gosta de fazer, para onde vai –, que deveria então ser contada em seis momentos, correspondendo a seis faces de um desdobrável de 59,4cmx21cm. Recomendamos que a atividade fosse desenvolvida utilizando guache ou acrílico de cor preta, ou tinta-da-china, num ritmo rápido de trabalho, alertando para que os estudantes não se perdessem em pormenores ou ambientes muito detalhados. Perante algumas dúvidas, deu-se como exemplo a coleção *Desconcertinas*, que o autor André Letria publica pela editora Pato Lógico, para que pudessem ter uma ideia do que se pretendia.

Figura 28

Elaboração de uma narrativa silenciosa em formato desdobrável



Nota: Alunos a usar a mesa de luz para reproduzir o fundo da ação nos vários momentos que estabeleceram para a sua narrativa silenciosa. Fonte: própria.

Alguns alunos preferiram que a ação decorresse sempre no mesmo cenário, pelo que recorreram à mesa de luz para copiar o fundo (Figura 28), por vezes usando e reproduzindo o ambiente da própria pintura. Outros inventaram ações completamente descontextualizadas dos ambientes e épocas em que se inseriam, introduzindo elementos como aviões em períodos históricos em que o transporte mais avançado era a carroça. Vários alunos optaram por um registo mais humorístico ou satírico, o que beneficiou os resultados (Figura 29). Convém referir que fomos obrigados a faltar, por motivos de doença, ao segundo turno deste conjunto de aulas, e que as instruções dadas aos alunos do segundo turno acabaram por ser ligeiramente diferentes das dadas aos alunos do primeiro turno, quer a nível dos materiais a utilizar, nomeadamente o marcador preto, quer a nível da quantidade de registos necessários, três em vez de seis, o que contribui para resultados finais bastante distintos e para a necessidade de alguns alunos terminarem o trabalho (os três momentos em falta) numa aula posterior. Um dos alunos desse segundo turno recorreu à técnica da trama, explicando que se tinha inspirado nas ilustrações do livro Alice no País das Maravilhas, apresentadas por mim durante um momento expositivo, e com as quais tinha ficado fascinado. No final, obtivemos resultados bastante expressivos e algo macabros.

Figura 29

Resultados da atividade “Quem Sou Eu?”

Nota: Em cima, um desenrolar de ação dramático, que termina num suicídio; a meio, o testemunho de um crime; e, em baixo, uma senhora que envelhece. Fonte: própria.

Aula n.º 13, 17/2/22

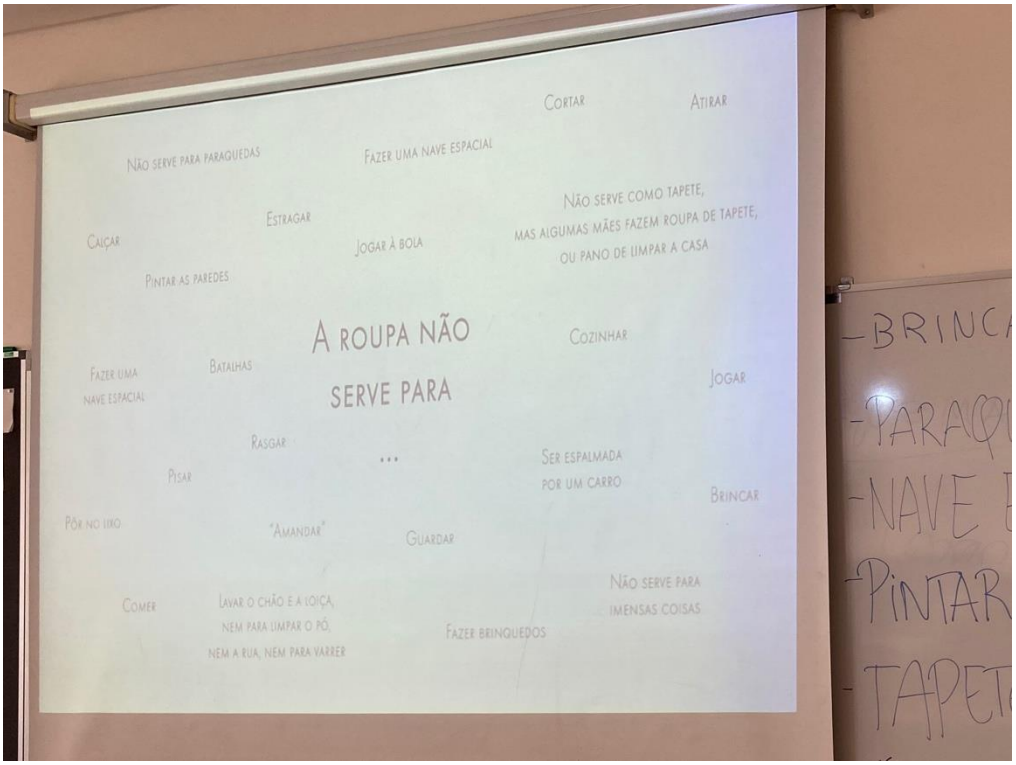
A décima terceira aula, e penúltima, assinala uma espécie de fecho de ciclo desta unidade didática. A Ana Braga e a Inês Machado voltaram à ESVF para dinamizar o seu segundo *workshop*, que consistiu, desta vez, segundo nossa sugestão, numa atividade de ilustração baseada na informação recolhida pelos próprios alunos, ainda no primeiro período, junto de crianças. Das várias questões colocadas aos mais pequenos, uma destacou-se por oferecer respostas muito engraçadas e criativas: "Para que não serve a roupa?". Reconhecendo o potencial das respostas, averiguamos a disponibilidade da editora para desenvolver uma atividade que permitisse trabalhar a capacidade de comunicação gráfica dos alunos a partir delas.

Antes de dar início à atividade de ilustração, a Ana e a Inês mostraram mais algumas publicações próprias, e de outros autores, em linha com as diferentes atividades de ilustração desenvolvidas pelos alunos, bem como com a proposta que tinham para esta aula. Finda a sua apresentação, e após espreitarem esses últimos trabalhos, pedimos aos alunos que preparassem o material necessário (papel

cavalinho, na dimensão A5, e tinta-da-china), projetamos uma imagem que reunia as respostas dadas pelas crianças (Figura 30), e explicamos a atividade. Cada aluno deveria explorar o alto contraste, ocupando toda a folha A5, para ilustrar não só uma das respostas apresentadas, como uma outra resposta inventada por si.

Figura 30

Projeção das respostas dadas por crianças à pergunta "Para que não serve a roupa?", recolhidas pelos alunos



Nota: Entre as respostas, podemos encontrar as ações de "cozinhar", "pintar as paredes", "fazer uma nave espacial" ou "ser um para-quedas". Fonte: própria.

Talvez pela qualidade das respostas, talvez pela evolução dos alunos ao longo da unidade didática, no que respeita à área da ilustração, ou talvez pela combinação destas duas razões, e outras, esta última atividade de ilustração foi, sem dúvida, a que ofereceu os melhores resultados, mais maduros e convincentes (Figura 31). No geral, a turma trabalhou bastante rápido e de forma autónoma e empenhada. Tanto as professoras, mas sobretudo as ilustradoras convidadas, ficaram impressionadas com os resultados, reforçando a vontade de publicar o trabalho desenvolvido pelos alunos, e tornando-se bastante evidente que esta seria a atividade selecionada para o efeito. À

medida que estes iam terminando as suas ilustrações, a Ana e a Inês iam colando as folhas de papel A5 em folhas A3, dobradas ao meio, formando um livro ilustrado.

Figura 31

Livro ilustrado elaborado na última sessão dinamizada pela editora Triciclo

Nota: Em cima, à esquerda, interpretações das respostas "fazer um avião" e "não serve como tapete"; em cima, à direita, interpretações das respostas "pôr no lixo" e "não serve para paraquedas"; em baixo, à esquerda, interpretações das respostas "fazer uma nave espacial" e "cozinhar"; em baixo, à direita, uma interpretação mais abstrata do Rô, e uma interpretação da resposta "pintar as paredes". Fonte: Triciclo.

No final da sessão, durante o momento reservado à apresentação dos trabalhos, comentário e reflexão, em que, infelizmente – e esta será a única falha a assinalar nesta aula –, os alunos continuaram muito tímidos, sendo necessário um grande esforço por parte das professoras e dinamizadoras para os fazer comunicar, procuramos discutir, em conjunto, diferentes maneiras de editar o trabalho realizado, nomeadamente no que diz respeito à ordem dos desenhos, à paginação, à necessidade de segurar a lombada ou deixar as folhas soltas, permitindo mudar a ordem, ou à repetição, ou não, de interpretações da mesma resposta. Estas questões

permaneceram ainda em aberto, decidindo-se apenas que não existiria legenda nem menção aos autores das ilustrações no miolo do livro, ficando esta informação listada num encarte, como uma espécie de ficha técnica, até porque, em versões anteriores das atividades, os alunos já tinham criados livros com uma relação entre imagem e texto, e livros sem texto, fazendo sentido que, agora, o texto funcionasse apenas como complemento. Nesta altura, o trabalho do Eta foi comentado e esteve em grande destaque, uma vez que o aluno foi muito profícuo na sua produção plástica, realizando uma espécie de série própria, seguindo sempre a mesma composição – um desenho de um par de calças e uma camisola geometrizados – para interpretar diferentes ações, como jogar futebol ou ser uma casa. As suas soluções resultaram muito bem graficamente, sendo uma delas até selecionada para capa (Figura 32).

Figura 32

Capa da publicação

Nota: Uma das várias propostas de um aluno com autismo profundo, que interpretou plasticamente várias respostas, como “jogar à bola” ou “ser uma casa”. Fonte: Triciclo.

Aula n.º 14, 22/2/22 e 23/2/22

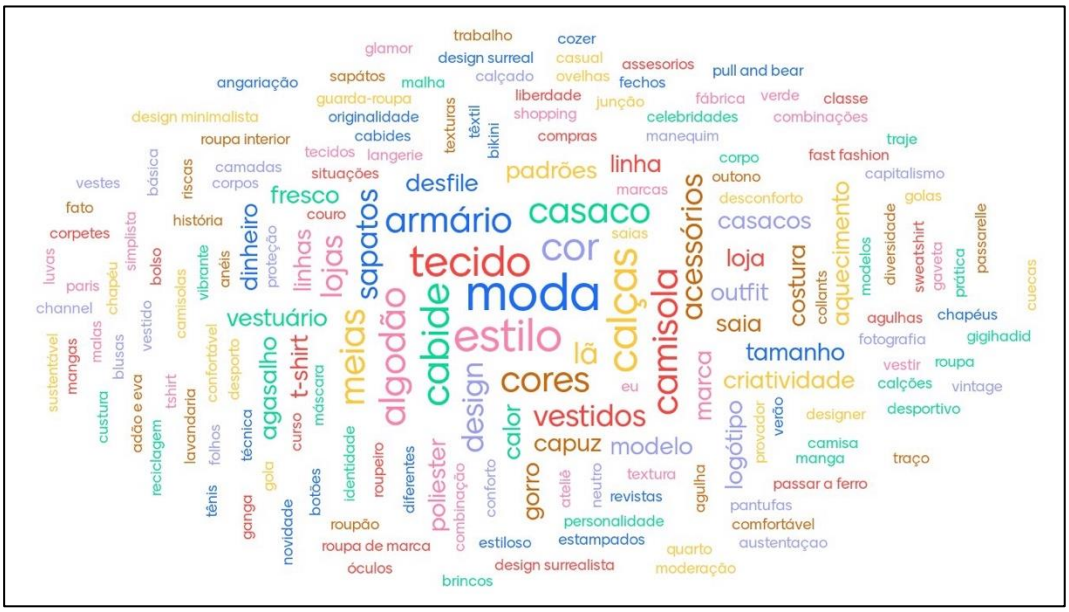
Depois do último *workshop* dinamizado pela editora Triciclo, restaram-nos apenas duas aulas de turnos para concluir, oficialmente, a implementação da unidade didática. Quisemos que esta aula funcionasse como uma espécie de reflexão final sobre os conteúdos abordados, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, terminamos como começamos. Pedimos novamente aos alunos que construíssem uma nova nuvem de palavras, respondendo à mesma questão inicial "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?", cujos resultados podem ser observados na Figura 33, dinamizando, desta vez, uma atividade com *flashcards* para uma discussão e análise dos resultados mais aprofundada. Assim, os alunos puderam analisar novamente a relação entre o Homem e o vestuário (que já tinham feito, primeiramente, de forma intuitiva entre si, com crianças ou apenas consigo mesmos), mas, agora, de forma fundamentada, a partir de citações de diferentes autores, abordando vários aspetos relacionados com o vestuário, como o consumo, a identidade e a comunicação, entre outros. Foi também possível refletir, apoiados nas suas próprias experiências, sobre se as atividades de desenho e ilustração realizadas durante a unidade didática influenciaram, ou não, e de que forma, as suas opiniões e perceções. A nível da componente investigativa subjacente à prática de ensino, pretendemos, com estas atividades de discussão e reflexão, perceber se a roupa poderia, de facto, ser entendida como objeto de estudo a partir do qual se pode aprender.

Por último, a turma procedeu ao preenchimento de um último questionário de opinião (Apêndice X), que agregou o inquérito de diagnóstico inicial, e algumas das perguntas colocadas no questionário de opinião de dia 27 de Janeiro, de forma a verificar quais as diferenças – se é que estas existiram efetivamente – entre as posições iniciais dos estudantes e as posições após a intervenção letiva, bem como a informação que tinha sido retida.

Não houve lugar para despedidas – e ainda bem –, uma vez que, na semana seguinte, estaríamos novamente todos juntos no Passeio das Artes, uma visita de estudo realizada anualmente na ESVF, com todas as turmas dos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, e todos os docentes do grupo 600, para a qual tinha sido convidada.

Figura 33

Resultados da última nuvem de palavras colaborativa



Nota: Entre as palavras mais destacadas, podemos encontrar referências a aspetos mais formais e técnicos do vestuário. Fonte: própria.

Capítulo IV - Análise e reflexão

4. 1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A investigação a ser desenvolvida ao longo da prática de ensino supervisionada, que incide num estudo de caso único, prevê a utilização de metodologias com características de investigação-ação, em que o investigador também é participante, desempenhando simultaneamente o papel de professor e de investigador, e que são, por natureza, colaborativas, uma vez que nela participam também os alunos e, no caso deste relatório, professoras e profissionais de uma editora. O paradigma interpretativo considera a realidade o resultado da interpretação do observador, que se fundamenta em dados quantitativos, dados concretos, recolhidos de forma estatística e sustentados por uma análise posterior, e qualitativos, essencialmente de carácter descritivo e cuja recolha é feita no decorrer das aulas lecionadas e cuja análise é feita de forma indutiva, valorizando-se o processo mais que os resultados. A fonte direta destes dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha, procurando, sobretudo, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim, uma abundante recolha de informação foi o que nos permitiu refletir sobre a prática letiva e sobre a unidade didática implementada, em concreto, de modo a "(...) analisar as consequências da (...) acção educativa junto dos alunos, das escolas e da sociedade." (Sousa, A. 2007, p.103), uma vez que "(...) quanto maior for a consciência de um professor acerca das origens e dos efeitos das suas acções, assim como das realidades que as constrangem, maior é a possibilidade do professor controlar e modificar quer as acções, quer os constrangimentos." (p.103), pensando, já, na futura atividade docente, que se deseja continuamente melhorada.

Assim, recorremos a vários instrumentos de recolha de dados, como os já mencionados registos de observação, que incluem não só as grelhas de análise e as listas de verificação – instrumentos de avaliação da aprendizagem usados para aferir desempenhos e competências dos alunos –, mas também o diário de aula, ferramenta através da qual pudemos fazer a descrição, de forma o mais detalhada e isenta possível, das aulas lecionadas, não para justificar as nossas escolhas, mas para que, posteriormente, fosse possível monitorizar e refletir criticamente sobre a nossa própria prática pedagógica, no âmbito de uma prática reflexiva e da "reflexão sobre a reflexão na ação" (Schön, 1992). Ainda nesta ótica, usamos alguns dos recursos

disponibilizados no Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018b), para perceber até que ponto nos conseguimos comprometer com uma prática inclusiva, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos abordados, e a uma correta implementação do DUA.

Finalmente, apoiamo-nos, também, em registos fotográficos das atividades desenvolvidas durante a implementação da intervenção letiva, bem como em inquéritos de diagnóstico e questionários de opinião, que fomos usando, ao longo da unidade didática (antes, durante e após a sua conclusão), para proceder à caracterização da turma, a fim de compreender a predisposição dos alunos para o tema proposto e para diferentes ambientes e formas de trabalho, para obter opiniões e apreciações dos próprios alunos e para detetar possíveis mudanças de atitude ou outras reflexões. Foi garantido o anonimato dos alunos, motivo pelo qual recorremos ao alfabeto grego quando nos referimos a eles.

4. 2. Apresentação dos dados recolhidos

Podemos entender como resultados vários aspetos provenientes do processo de ensino-aprendizagem associados à intervenção letiva. As classificações serão a parte mais visível e quantificável desses resultados, os resultados quantitativos ou dados avaliativos, que apresentaremos de seguida. No entanto, existem outros aspetos, igualmente importantes, que, embora não permitam uma abordagem quantitativa, ajudam a determinar e aferir a qualidade dos resultados obtidos, a que chamaremos de resultados qualitativos, e que, neste caso, incluem os testemunhos dos nossos alunos e a nossa própria investigação e reflexão.

4.2.1. Dados avaliativos

Relativamente aos resultados globais alcançados pelos alunos no final da unidade didática (Tabela 6), que seguiram os critérios específicos de avaliação (Tabela 4) previamente determinados, verifica-se que todos os alunos obtiveram uma classificação positiva, acima dos doze valores, situando-se a maioria no quarto superior da escala de classificação, obtendo quinze valores ou mais.

Tabela 6

Classificação final obtida pelos alunos na unidade didática

Ferramentas de avaliação	*Adriana*	*Analine*	*André*	*Andreia*	*Carolina*	*Débora*	*Helena*	*Inês*	*Jiaqi*	*Joana*	*José*	*Laura*	*Madalena*	*Manuel*	*Raquel*	*Sofia*	*Vicente*
Representação de sensações	6	7	6	8	8	8,5	6,5	9,5	9	7,5	8,5	8	7	9,5	6,5	9,5	6,5
Representação de movimento																	
Representação de textura	18	14	14	18	13	18	16	20	19	14	16	15,9	16	20	18	20	13
Isto é sobre...	6,5	5,8	7	6,5	9,5	8,5	5	9,5	8	6,5	7	7	7,2	9,7	7	9,5	7,2
Ilustração de moda	6,4	5,9	7,9	8,1	8	10	8,1	7,9	8,4	9,2	7,5	5,9	7,1	7,9	8,3	10	5,9
Figurinos (desenhar com tesoura)	7	6,5	5	9,1	10	7,7	6,2	9,4	9	7,7	9,1	9,4	6,5	9,4	10	8,6	5
Quem sou eu?	6,5	6,2	4,9	6,5	9,5	9	5,9	9,5	8,2	8	7,6	6,1	6,1	9	7,7	10	8,1
A roupa não serve para...	6	7	5,5	6,5	7	9,5	6	10	6,5	8	8	7,5	7,5	9,5	7,5	9	9
O meu guarda-roupa	6	6,5	8	7,6	8,8	8,5	6	8,8	7	7,5	8	6	6	8,5	9	9,5	6
Atitudes	5	7	8	9	9	10	8	10	10	8,4	8,5	7,5	7,5	10	9,5	10	8
Total (percentagem)	**67**	**66**	**66**	**79**	**83**	**90**	**68**	**95**	**85**	**77**	**80**	**73**	**71**	**94**	**84**	**96**	**69**
Total (0-20)	**13**	**13**	**13**	**16**	**17**	**18**	**14**	**19**	**17**	**15**	**16**	**15**	**14**	**19**	**17**	**19**	**14**

Nota: Fonte: própria.

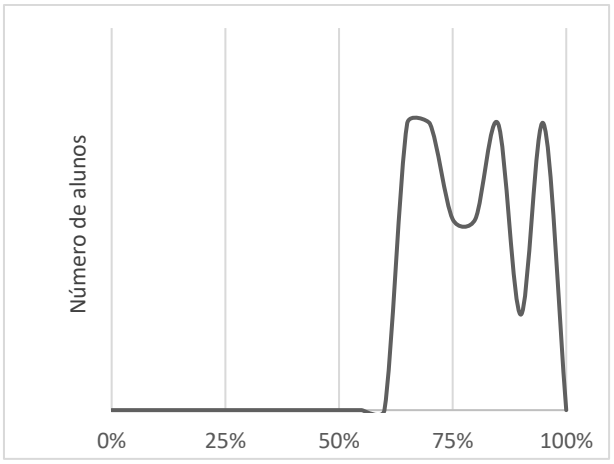
Procedemos ao tratamento das classificações finais para determinar a dispersão e a tendência central dos resultados da turma. A moda não é uma medida significativa neste caso, uma vez que há quatro classificações que se repetem o mesmo número de vezes. Podemos calcular a mediana, ponto médio da distribuição dos resultados, que é quinze, embora a medida de tendência central que mais nos interesse seja a média aritmética, que nos dá o rendimento médio de um grupo, situando-se esta perto dos dezasseis valores (15,82), um bom resultado.

No entanto, não nos interessa apenas analisar os pontos médios e centrais dos resultados dos alunos, mas também a sua variabilidade, ou seja, a distribuição ou dispersão pela escala utilizada, por forma a delinear ações e estratégias futuras. O desvio-padrão, por exemplo, é um indicador do grau de homogeneidade do grupo de resultados. Após fazermos os devidos cálculos, e obtermos o desvio-padrão das classificações finais (2,09), podemos somá-lo e subtraí-lo à média, para delimitar

intervalos e comparar os resultados de cada aluno face a esses mesmos intervalos. Assim, e seguindo as indicações de Valter Lemos (1990), os resultados situados entre os dezoito e os catorze valores, neste caso específico, podem considerar-se normais relativamente ao conjunto de resultados globais da turma. Podemos determinar, também, que o conjunto de alunos que obtiveram dezanove valores se situa no grupo mais forte e que o conjunto de alunos que obtiveram treze valores se situa no grupo mais fraco, o que tradicionalmente nos indicaria que estes alunos poderiam, numa próxima fase, beneficiar do reajustamento de metodologias e de medidas de enriquecimento, embora façamos notar que treze valores não é um mau resultado.

Figura 34

Distribuição de notas na avaliação da unidade didática



Nota: Fonte: própria.

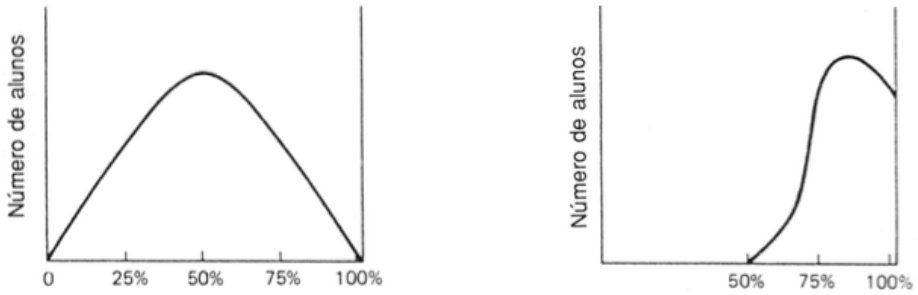
Esta análise, no entanto, enquadra-se numa conceção de ensino, a pedagogia tradicional, em que os resultados de aprendizagem dos alunos após um ciclo se distribuem segundo a chamada curva normal, ou de Gauss. No gráfico apresentado na Figura 34, podemos observar a distribuição das classificações finais obtidas pelos alunos na unidade didática. Se a compararmos com as curvas (Figura 35) apresentadas no capítulo subordinado ao binómio avaliação de referência normativa / avaliação de referência criterial, no livro Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (Ferraz et al., 1994), verificamos que os nossos resultados se aproximam mais da distribuição de notas na avaliação criterial, que se enquadra numa conceção de

ensino também denominada de pedagogia para a mestria, em que a maioria dos alunos atinge as metas pretendidas, do que da curva normal de Gauss, correspondente à avaliação normativa, em que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, situando-se uma parte dos alunos claramente acima ou abaixo da média do grupo. Tal não é uma coincidência, uma vez que a nossa prática pedagógica está mais de acordo com uma avaliação por critérios, refletindo os resultados isso mesmo.

Sabendo que os critérios específicos de avaliação foram concebidos em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos, e invocando a ideia referenciada por Lemos de que diversos autores da pedagogia para a mestria, ou pedagogia da curva em J, associada a uma perspetiva de avaliação criterial, consideram que uma ação de ensino tem sucesso quando noventa por cento dos alunos atingem noventa por cento dos objetivos definidos (1990, p. 18), é tentador ceder ao atrevimento de declarar, pelo menos segundo este ponto de vista, o sucesso da ação de ensino implementada. No entanto, muitos outros indicadores poderão contribuir para aferir a qualidade da unidade didática.

Figura 35

Distribuição de notas na avaliação normativa e criterial



Nota: Distribuição típica das notas na avaliação normativa, à esquerda, vs. distribuição de notas na avaliação criterial, quando os objetivos de aprendizagem são atingidos. Fonte: *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem* (p. 2), V. V. Lemos, 1990, Texto Editora.

4.2.2. Respostas aos questionários

Segundo Lemos (1990), os questionários utilizam-se para obter informações sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de modo a poder avaliar o nível de desenvolvimento de determinados valores e atitudes. Estes, que incluíram tanto itens

de resposta curta e longa, como de escolha múltipla e de escala (de cinco graus), foram implementados de forma faseada e ao longo de toda a unidade didática, nomeadamente na segunda aula, tendo uma função de diagnóstico – para proceder a uma caracterização mais profunda da turma, no que diz respeito às preferências dos alunos relativamente a ambientes e modalidades de trabalho, à sua postura relativamente ao *feedback* recebido, e a outros aspetos mais relacionados com a unidade didática e os seus conteúdos, nomeadamente a perceção dos alunos acerca do valor simbólico do vestuário e acerca de algumas outras preocupações da sociedade contemporânea –, sensivelmente a meio da intervenção letiva, na sétima aula, após um momento expositivo relacionado com a ilustração infantil, para perceber a informação retida, e outros aspetos relacionados com hábitos de leitura e a relação dos alunos com o mundo da ilustração, e na última aula, agregando-se o inquérito de diagnóstico inicial a algumas das perguntas colocadas no questionário de opinião intercalar, de forma a verificar quais as diferenças – se é que estas existiram efetivamente – entre as posições iniciais dos estudantes e as posições após a intervenção letiva, bem como a informação que tinha sido efetivamente retida após o término de todas as atividades. Todas as perguntas e respostas podem ser consultadas em apêndice (Apêndices 18, 19 e 20), pelo que não vamos apresentar cada uma delas de forma exaustiva, mas, antes, concentrar-nos nos indicadores que nos parecem mais relevantes, bem como nas diferenças mais expressivas relativamente às opiniões e perceções dos alunos pré e pós intervenção letiva.

Relativamente a modalidades de trabalho, das quatro possibilidades oferecidas (sozinho, em dupla, pequeno grupo e grande grupo), os alunos não fizeram grande distinção relativamente às suas preferências, embora notemos um contraste entre a sua opinião inicial, relativamente ao trabalho em grande grupo, e após a conclusão da unidade didática – metade dos alunos que gostavam ou gostavam muito de trabalhar desta forma, mudaram de opinião, o que nos leva a questionar o recurso a esta modalidade enquanto estratégia mais adequada para o desenvolvimento da prática pedagógica. Outra diferença assinalável, agora no que toca a diferentes ambientes de trabalho, tem que ver com o aumento do gosto por trabalhar na sala de aula. Enquanto, no início da unidade didática, cinco alunos referiram ser-lhes indiferente esta situação, e apenas nove a avaliarem positivamente, aquando da conclusão das atividades, a grande maioria manifestou ser-lhe agradável trabalhar na sala de aula. A preferência por trabalhar com música ambiente

permaneceu constante. A posição dos alunos em relação ao *feedback* recebido sobre o trabalho realizado não mudou durante o decorrer da unidade didática, evidenciando as suas respostas uma forte vontade em receber *feedback*, particularmente após a conclusão dos trabalhos, não só por parte do professor (a totalidade dos alunos assim o manifestou), mas também dos colegas, algo referido pela grande maioria.

Mais de três quartos dos alunos consideraram importante terem-lhes sido dadas a conhecer referências na ilustração, tanto a nível de obras, autores e editoras, apresentando razões como o desenvolvimento da sua cultura geral, e o facto de poderem vir a ser uma mais-valia para o seu futuro profissional, por permitirem o contacto com novas técnicas, ideias e servirem como fonte de inspiração. Das referências apresentadas, os alunos destacaram, sobretudo, as obras O principezinho (1943) e Alice no país das maravilhas (1865) (sendo que um aluno havia já tentado reproduzir a técnica da trama utilizada nas ilustrações desta última, numa das atividades de ilustração), a editora Triciclo e a professora Teresa Lima. Alguns alunos referiram, também, a importância da contextualização histórica que foi feita, e as respostas ao pedido para elaborar um pequeno comentário em que comparassem a realidade atual da ilustração infantil em Portugal com aquilo que se passava antigamente, a partir dos exemplos apresentados, evidenciam que a informação transmitida foi assimilada, o que podemos comprovar com o seguinte exemplo: "Antigamente as ilustrações infantis eras direcionadas, maioritariamente, para a educação. Atualmente é uma coisa que se vê em praticamente todos os livros para crianças, tanto educativos como para divertimento.", a que um outro aluno acrescenta "Diria que agora utilizam (...) tópicos mais atuais como a aceitação de outras raças, religiões e sexualidades.". Mais de metade dos alunos considerou a possibilidade de vir a trabalhar na área da ilustração no futuro.

Relativamente aos exercícios e atividades dinamizadas no decorrer da unidade didática, as respostas indicam-nos que, no geral, os alunos gostaram de os realizar. Dos exercícios exploratórios, o preferido foi a representação de sensações, tendo seis alunos referido que gostaram de o realizar, e outros seis referido que gostaram muito, de um total de catorze respostas. Muitos gostaram também de criar a nuvem de palavras colaborativa e de representar a textura – uma surpresa, tendo em conta as várias queixas relativas à morosidade e dificuldade deste exercício ao longo da sua realização. Quatro alunos referiram não ter apreciado o exercício de representação do movimento, e, de facto, este foi um dos exercícios em que os alunos

manifestaram maiores dificuldades e piores resultados. No que toca às atividades de ilustração, a preferida foi, claramente, a representação de um coordenado de uma coleção de moda, mas foi dado um *feedback* positivo, ou muito positivo, a praticamente todas elas, à exceção da atividade subordinada a desenhar com a tesoura, tendo quatro alunos referido não ter gostado de a realizar, e cinco manifestado a sua indiferença, ainda que os resultados tenham sido bastante satisfatórios. No entanto, os dados mais reveladores aparecem na sequência do pedido para elaborar um comentário que descrevesse a experiência dos alunos relativamente a essas atividades de ilustração, incluindo a identificação das dificuldades encontradas, e das descobertas feitas, das preferências e dos aspetos menos positivos. Um aluno referiu que nunca se tinha interessado tanto pela área da ilustração, outro que acabou por aprender não só acerca de ilustração de moda, como de ilustração no geral, e sobre a visão da sociedade sobre a roupa. Alguns referiram algumas dificuldades, nomeadamente na atividade de desenho com a tesoura, mas assinalando que foram sempre superadas, e uma aluna disse-nos que "Aprendi a trabalhar sozinha e em conjunto. Ganhei conhecimento a nível artístico autodidático.". Duas alunas ofereceram-nos comentários extremamente ricos e elucidativos, pelo que consideramos pertinente transcrevê-los:

> Acho que com estas experiências, atividades e trabalhos sobre a roupa, pude aprender e perceber mais como a roupa pode funcionar de várias formas (...). E com tudo isso aprende-se sempre mais, também mexe com a nossa criatividade que em algumas atividades ao início não era muita mas vai melhorando sempre ao longo das atividades e quanto mais fazemos, melhor é. (...) achei divertido poder ver as diferentes maneiras que as pessoas demonstram sentir algo e como vêm a roupa, e eu principalmente, mesmo achando que já sabia alguma coisa de roupa e para que servia, depois disto fiquei a saber muitas mais como vimos nesta atividade toda sobre roupa.

e

> Para mim o processo foi incrivelmente fácil porém ao início encontrei-me com dificuldades em "soltar-me". Decidi então entrar nas diversas atividades de ilustração de "cabeça" sem medos ou receios. Penso que me influencia (...) muito o meu humor, como está a correr o dia e como estou a níveis emocionais e físicos. Quando são dias ruins ou simplesmente mais "frouxos" eu não consigo concentrar-me e fluir no trabalho como aconteceria em dias super bons, descobri que isso relaciona-se imenso tanto com o tempo que utilizo para pensar na proposta como no tempo de realização da mesma. Dificuldades apenas no início penso (ex.: trabalho vendada e o da textura) de resto sinto que consegui fluir bem e representar a minha visão para cada trabalho.

> Aprendi várias técnicas sobre tempo e perspetivas, sobre a roupa, a sua estrutura e o seu valor. Descubro que amo desenhar a pastéis, que a tinta-da-china não precisa necessariamente ser preto com branco ou branco com preto, podemos fazer variadas texturas consoante a tinta está molhada, seca ou a secar. Gostei muito de fazer a roupa com base na fotografia (onde no início vi-me bem enrascada para me desenvolver sem um estudo/rascunho). Gostei demais de tudo no geral, são sempre diversas oportunidades de aprendizagens, estudos e contínuos convívios com outros colegas. Espero que continuemos assim, sempre a aprender e a divertimo-nos com trabalhos como estes.

A propósito do vestuário e do seu valor simbólico, os alunos associam-no, sobretudo, a aspetos como a identidade, a segurança e a utilidade, mantendo-se esta perceção constante ao longo da intervenção letiva, e, curiosamente, entendem que a pertença ou identificação com um grupo não é uma das funções mais relevantes da roupa. Já relativamente às preocupações da sociedade contemporânea, os alunos destacam, como sendo as mais importantes, em primeiro lugar, a preservação do ambiente e sustentabilidade, seguida da sociedade de consumo e da intervenção social.

4.2.3. Reflexão sobre a ação numa perspetiva inclusiva

Consideramos imprescindível, uma vez que ambicionamos promover uma prática e um ambiente educativos inclusivos, levar a cabo uma análise aos conteúdos pedagógicos apresentados, a partir de um documento disponibilizado no Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018b), em anexo (Anexo 5), criado com o propósito de facilitar a identificação de marcas associadas a preconceitos nesses mesmos conteúdos. Nesse conteúdo material produzido e disponibilizado durante a planificação e implementação da unidade didática, podemos incluir, para além do próprio ambiente de comunicação, que é caracterizado pela linguagem utilizada por nós durante os momentos de exposição e *feedback* e nos vários inquéritos e questionários de opinião, os livros (ilustrados, técnicos), as fanzines e revistas de ilustração, narrativas mudas, e os desdobráveis apresentados, os materiais utilizados para dinamização das atividades de ilustração, como as pinturas icónicas do século XVI ao XX, as fotografias de Tom Wood, e as coleções da marca Duarte, e os documentos históricos a partir dos quais preparamos os momentos de exploração teórica, quer aquando da discussão das diferentes dimensões do vestuário, quer aquando das projeções de imagens fixas para apresentação da temática da ilustração infantil e da ilustração de moda.

A dimensão em que julgamos ter tido mais sucesso, foi a do estatuto socioeconómico, uma vez que pessoas de diferentes grupos sociais foram retratadas em diversos papéis e situações, revelando características positivas e negativas, e que os materiais apresentados proporcionaram uma verdadeira oportunidade de diálogo, que considerou diferentes perspetivas socioeconómicas. Já no caso da igualdade de género, não podemos negar, sobretudo em alguns dos livros ilustrados mais antigos que disponibilizamos ou mencionamos, uma diferenciação entre as profissões e ocupações das personagens masculinas e femininas, nem o recurso a uma linguagem estereotipada, mas esforçamo-nos por representar homens e mulheres como personagens centrais, refletindo características como liderança, inteligência, imaginação e coragem, e enaltecendo o contributo de ambos para a sociedade. Procuramos, também, recorrer a uma linguagem neutra, referindo-nos a "pessoas", sempre que possível, em vez de a homens ou mulheres. Foi também feito um esforço no sentido de retratar uma grande variedade de experiências de vida no que toca à família e à sexualidade, apresentando diferentes géneros em papéis tradicionais e não tradicionais (no trabalho ou em atividades de lazer), utilizando uma variedade de vestuário e atividades, entre outros, embora não tenha havido referência direta a grupos familiares não tradicionais. No que respeita à multiculturalidade, procuramos apresentar uma variedade de autores e perspetivas multiculturais, e garantir que os autores e personagens que representam minorias fossem apresentados numa diversidade de estilos de vida, incluindo em papéis de liderança e tomada de decisão, mas reconhecemos que, apesar deste esforço, ainda assim não existiu um equilíbrio multicultural no que respeita aos agentes principais. Finalmente, embora tenha existido alguma representação da deficiência, e a inclusão de todos os alunos da turma tenha sido uma das nossas grandes preocupações ao longo da intervenção letiva, concedemos que não houve, de todo, um equilíbrio na referência a autores ou personagens com e sem deficiência, nem que foram assinalados os contributos para a sociedade de pessoas com deficiência, na área da ilustração.

Para além da análise dos conteúdos pedagógicos, também o ambiente de aprendizagem e a prática docente, no geral, foram alvos de reflexão, a partir de outros dois recursos disponibilizados no Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018b), que providenciam questões para reflexão, e listas de verificação, relativamente à implementação do DUA, e que podem ser consultados em anexo (Anexos 6 e 7). Concluímos ter conseguido criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos

tiveram múltiplas oportunidades de envolvimento e puderam expressar a sua compreensão dos conteúdos de várias formas, e que as próprias ideias e informação foram representadas de várias maneiras. Reconhecemos ter feito um bom trabalho no que toca a desafiar os alunos com atividades significativas e próximas do mundo real, ainda que possamos conceder que teria sido benéfico estruturar melhor a informação apresentada, fazendo resumos, ao longo das aulas, das ideias-chave, ligando-as ao conhecimento geral e a conceitos específicos. Podemos indicar como um dos pontos fortes da prática pedagógica o recurso a tecnologias que melhoraram a aprendizagem, nomeadamente por permitirem apresentar a informação em formatos diversificados e a tornarem acessível *online*, a qualquer momento, para além de facilitarem a comunicação e participação dos alunos. Julgamos ter sido flexíveis relativamente aos produtos resultantes das atividades e exercícios desenvolvidos, quer em aula, quer fora dos tempos letivos, possibilitando diferentes opções para que os alunos pudessem demonstrar conhecimentos e capacidades, embora não tenhamos a certeza de que as possibilidades de escolha e a efetivação dessas mesmas escolhas tenham sido totalmente compreendidas pelos alunos. De todo o modo, procuramos, e pensamos ter conseguido, que a diversidade dos estudantes fosse respeitada, até porque os vários instrumentos de recolha de dados nos foram providenciando pistas para identificar que ferramentas e metodologias funcionavam melhor com cada aluno. A nível de aspetos não tão bem conseguidos, destacamos o facto de a intervenção letiva ter sido realizada, maioritariamente, em grande grupo, reconhecendo que poderíamos ter dinamizado mais atividades em pequenos grupos, o que talvez fomentasse ainda mais a criação de laços entre os alunos. No entanto, os alunos acabaram por se organizar em pequenos grupos, para desenvolver o trabalho, de forma muito espontânea e sem necessidade de instruções nesse sentido.

4. 3. Interpretação dos dados recolhidos e considerações finais

Propomo-nos agora dar resposta, se possível, a partir dos dados apresentados no subcapítulo anterior, e de outros dados recolhidos, já referidos no parágrafo introdutório deste capítulo final, às questões-problema associadas à prática de ensino supervisionada, bem como refletir sobre o cumprimento dos objetivos gerais a que nos propusemos.

Um dos grandes objetivos desta intervenção letiva, no domínio da apropriação e reflexão, foi o de desenvolver a capacidade dos alunos de avaliar o trabalho realizado por si e pelos pares, justificando o processo de conceção dos trabalhos, mobilizando conhecimentos, e utilizando vocabulário específico da linguagem visual. O facto de terem sido reservados vários momentos para a apresentação e discussão dos trabalhos realizados, ajudou a que os estudantes se fossem abrindo ao diálogo e à troca de impressões. Ainda que tenham conseguido avaliar o trabalho dos colegas com relativa facilidade, reconhecer qualidade no próprio trabalho continuou a ser uma dificuldade da turma, embora nas últimas aulas tenhamos começado a notar mudanças neste ponto. No entanto, o facto de se permitirem falar sobre isso, fez com que os próprios colegas ajudassem a refletir sobre a qualidade dos resultados, de forma mais crítica, como ilustra a seguinte entrada do diário de aula:

> (...) o Gama dizia que não gostava nada do que tinha feito, que estava "horrível", apesar de várias colegas, e até eu e a professora Isabel, elogiarmos o seu trabalho. Nesta altura, a Zeta interveio (...) para colocar uma série de questões ao colega, incluindo o porquê de não gostar do resultado, o que poderia fazer de diferente para ficar mais ao seu gosto, ou de que modo poderia contornar as limitações do material utilizado, que não é o favorito do Gama.

A capacidade de refletir criticamente liga-se a um outro objetivo, o de emitir juízos críticos sobre o que se vê, manifestando interesse e evidenciando conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. Neste caso, aquilo que decidimos ver com maior atenção foi a roupa, pretendendo descobrir se poderia ser entendida como objeto de estudo, a partir do qual se pode aprender. Os resultados das nuvens de palavras permitem-nos concluir que as palavras escolhidas na última aula da unidade didática revelam uma maior profundidade e maturidade do que as respostas dadas na aula inicial, em que, maioritariamente, apareceram tipologias de vestuário. Uma aluna referiu, durante a discussão final, que as palavras encontradas na nuvem inicial tinham mais que ver com as suas experiências e vivências pessoais, com o seu quotidiano, e que as palavras encontradas da segunda vez refletiam a passagem pelos exercícios do projeto, nomeadamente as alusões a materiais de desenho e referências a períodos históricos. Uma outra aluna referiu que passou a olhar a roupa de forma diferente, a analisá-la com maior cuidado, tomando mais atenção, por exemplo, à sua textura e proporções. Também as alunas cujos comentários transcrevemos anteriormente nos revelaram ter aprendido "(...) várias

técnicas sobre (....) a roupa, a sua estrutura e o seu valor (...)", e que puderam "(...) ver as diferentes maneiras que as pessoas (...) veem a roupa.".

Foi, evidentemente, o desenho, enquanto forma de pensar e refletir criticamente, que permitiu esta observação mais profunda e esta capacidade de emitir juízos críticos sobre a realidade circundante, por meio dos exercícios e atividades realizadas, no âmbito da disciplina de Desenho A e da unidade didática, em que se desenvolveu a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo, outro dos nossos objetivos, no domínio da apropriação e reflexão. Os alunos puderam desenhar a partir de referentes palpáveis, mas também a partir de imaginação, em ritmos e ambientes diferentes, recorrendo a diversos materiais e técnicas, e, assim, aprofundaram os estudos da forma, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas. Os bons resultados que obtiveram, e que foram melhorando gradual e substancialmente, são evidência de um progressivo domínio dos modos de registo e dos conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica, que contribuíram, também, para uma crescente intencionalidade expressiva e comunicativa. Podemos, então, concluir, que o impacto de diferentes ambientes e formas de trabalho na aprendizagem foi positivo.

A experimentação profícua permitiu-lhes, ainda, descobrir o erro – relembremos que o professor António Pedro (2012) considera que a diferença entre desenhar e saber desenhar tem mais que ver com a verdade do erro do que com a verdade da certeza. A propósito desta questão, transcrevemos uma passagem do diário de aula, sobre o processo de uma aluna:

> Partilhou alguma preocupação por ter usado dois materiais diferentes – marcador e tinta-da-china –, pensando que a cor e o efeito seria idêntico, mas chegando à conclusão que a diferença entre os dois saltava à vista. Graficamente, isso acabou por resultar bem, trazendo densidade e textura ao desenho, pelo que lhe disse que não se preocupasse, e que poderia até assumir o erro, fazendo dele parte do desenho, voltando a misturar a mesma técnica noutras zonas.

Esta noção de que a experimentação é o que muitas vezes origina resultados originais e interessantes, foi algo que nos orgulhamos de ter transmitido à turma, particularmente no que respeita à área da ilustração, em que a direção pode ir mudando à medida que se trabalha, não sendo necessário definir, logo à partida, com muita exatidão, quais os resultados esperados, visão que a Ana Braga e a Inês Machado partilharam – a propósito, acreditamos que a participação em projetos colaborativos com entidades do mundo do trabalho, externas à escola (neste caso, a

criação de uma publicação em parceria com a editora Triciclo), ajudou a aumentar o grau de motivação, responsabilização e envolvimento dos alunos, que adotaram sempre uma postura exemplar, profissional, e um sentido de urgência, percebendo a necessidade de concluir, com sucesso e eficácia, atempadamente, e apesar de todas as dificuldades encontradas, as atividades propostas.

Claro que, para que a experimentação e a descoberta aconteçam, muitas vezes ajuda termos fontes de inspiração e referências. Talvez por isso vários alunos tenham considerado importante, como revelaram nas respostas aos questionários, terem-lhes sido dadas a conhecer referências na ilustração, tanto a nível de obras, autores e editoras, por permitirem o contacto com novas técnicas, ideias e servirem como fonte de inspiração, tendo alguns deles incorporado algumas das técnicas apresentadas nos seus trabalhos, como já vimos. Podemos considerar que esta é uma evidência do impacto positivo que a abordagem educativa pela cultura visual, nomeadamente no âmbito da ilustração, teve no desempenho dos alunos, para além do recurso ao vestuário, que também faz parte da cultura visual, e que foi o ponto de partida para desenvolver o sentido crítico dos alunos. Julgamos, ainda, ter conseguido construir uma espécie de museu imaginário coletivo, através de uma cocriação artística – a publicação final, que não está totalmente materializada, mas para lá caminha –, baseando-nos em referências da cultura visual comuns, que, para além das já referidas, também incluem a obra de pintores e fotógrafos a partir da qual foram dinamizadas algumas das atividades de ilustração.

Ainda assim, no que respeita ao nível de estruturação, sequência didática, metodologias, estratégias e recursos didáticos, utilizados na intervenção letiva, podemos apontar decisões que nos parecem menos corretas. Para começar, reconhecemos que o trabalho em grande grupo poderia ter sido intercalado com mais momentos intencionais de trabalho em pequenos grupos, como já referimos anteriormente. Consideramos, também, que não fizemos uma ideal gestão do tempo, não tendo alocado tempo suficiente para a realização de determinadas atividades, sendo necessário proceder, por algumas vezes, a reajustamentos a nível de calendarização. Por outro lado, algumas das referências utilizadas nos momentos expositivos não foram totalmente compreendidas ou assimiladas pelos alunos. Muito do vocabulário incluído nos *flashcards* utilizados na discussão final não foi compreendido pelos alunos, obrigando a explicações adicionais, e alguns manifestaram a sua indiferença perante as obras e ilustradores apresentados, o que

nos leva a apurar a necessidade de reequacionar as referências utilizadas, ou de acrescentar outras mais próximas da realidade dos estudantes. Finalmente, no exercício de representação de movimento, um dos que suscitou maiores dificuldades, tal como registamos em diário de aula,

> Considero que a decisão inicial de não mostrar quaisquer imagens de referência, e apelar apenas a um exercício de linha e contorno realizado previamente (...), não foi muito acertada, uma vez que os alunos tiveram muita dificuldade em perceber qual o objetivo do exercício e quais os resultados pretendidos, apesar de ambos terem sido explicados oralmente.

No entanto, parece-nos que, de forma geral, os dados recolhidos apontam para o sucesso da intervenção letiva, na medida em que conseguimos ajudar os alunos a cumprir os objetivos que traçamos para eles e que conseguimos responder, positivamente, às questões levantadas na nossa investigação. Outro indicador que nos permite ficar satisfeitos com o decorrer da unidade didática, foi um comentário da professora cooperante, que registamos no diário de aula: "(...) a Professora Isabel agradeceu aos alunos, e agradeceu-me a mim também, referindo que já tinha aprendido muito comigo.".

Relativamente à implementação de políticas inclusivas, concluímos ter conseguido criar um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos tiveram oportunidades de envolvimento e puderam expressar a sua compreensão dos conteúdos de várias formas, e que as próprias ideias e informação foram representadas de várias maneiras, assim contribuindo para um acesso mais efetivo, de todos os alunos, às atividades educativas. Lamentamos a impossibilidade de participação dos alunos Eta e Rô na totalidade das aulas lecionadas, mas orgulhamo-nos de ter garantido a sua presença nos *workshops* dinamizados pela editora Triciclo, bem como o desenvolvimento de grande parte das atividades, quer durante as aulas de turno, quer nas aulas de Expressão Plástica, onde beneficiaram de um maior acompanhamento. Para aferir se conseguimos fomentar, efetivamente, maior interação entre os elementos da turma, por recorrer ao modelo inclusivo, em retrospetiva, consideramos que deveria ter sido utilizado um teste sociométrico, antes e depois da intervenção letiva, que se baseia nas escolhas que cada elemento faz, dentro do grupo em questão, relativamente àqueles que prefere ter como companheiros em determinada situação, e que, segundo Moreira (2013), é um instrumento eficaz e de simples utilização, útil na observação da inclusão de alunos

com necessidades educativas especiais nas escolas. De todo o modo, há algumas evidências que nos permitem reconhecer que caminhamos na boa direção, como a seguinte passagem do diário de aula: "(...) nunca tinha assistido a tão longa e descontraída interação entre o Eta e o resto da turma, e tenho o pressentimento que os alunos deste turno irão passar a sentir-se mais à vontade com o colega a partir de agora.". Uma aluna também referiu, em resposta aos questionários de opinião, ter aprendido a trabalhar sozinha e em conjunto, reforçando a nossa perceção de que foi possível potenciar uma maior interação, com tolerância, empatia e responsabilidade, entre os alunos, em contextos de cooperação, partilha e colaboração, um dos grandes objetivos ao nível do relacionamento interpessoal.

4.4. Limitações do estudo e continuidade da investigação

Antes de nos reportarmos à continuidade da nossa investigação, na perspetiva de uma futura atividade docente, gostaríamos de acrescentar, ainda, algumas notas relativamente a alguns dos constrangimentos e possibilidades da unidade didática, implementada no âmbito da prática supervisionada.

A nossa condição de professores em formação, gentilmente recebidos num contexto escolar particular e por um professor cooperante, que passa a ter que garantir o nosso acompanhamento, para além de todas as funções que já acumulava, enquanto docente de várias outras turmas, implica uma grande sensibilidade para com as políticas e realidade da escola e comunidade educativa em que nos inserimos. Assim, se por um lado lamentamos a já referida ausência de alguns alunos em parte das atividades dinamizadas e das aulas lecionadas, que pode ter comprometido a implementação do modelo inclusivo e respetivos resultados, por outro, reconhecemos a necessidade de cumprir e procurar compreender as decisões tomadas *a priori* pelos atores decisores neste contexto escolar, e louvamos a boa vontade com que foram feitas adaptações a essas mesmas decisões, no sentido de permitir a permanência destes alunos em parte das aulas e na totalidade dos *workshops* realizados, sublinhando a disponibilidade e apoio de todos os professores de Educação Especial que contribuíram para um maior sucesso destes alunos na realização das atividades.

Avançando, agora, para uma outra questão que pode ter sido levantada pelo leitor, à medida que procedia à leitura deste relatório, gostaríamos de abordar o facto de esta intervenção letiva parecer não ter tido uma conclusão. De facto, a implementação da unidade didática, com todos os exercícios e atividades que a caracterizam, pressupunha, para além do cumprimento de uma série de objetivos pedagógicos, a criação de uma publicação. Essa publicação, à data de submissão deste relatório, não existe, estando dependente, como já referimos, da disponibilidade da editora Triciclo, que conta com um calendário preenchido, para além da situação de gravidez de um dos seus membros e colaboradores no projeto. A data prevista para o lançamento desta publicação é o mês de Outubro do presente ano, e, em princípio, essa publicação reunirá os resultados dos trabalhos realizados na segunda sessão dinamizada pela Triciclo, na penúltima aula da unidade didática, e terá o título homónimo de "A roupa não serve para nada". Fazemos a ressalva, no entanto, de que falamos de previsões, naturalmente não definitivas, e de, quer a data de lançamento, quer o título ou conteúdo, poderem mudar, mediante concordância de todas as partes envolvidas.

Esta permanência de possibilidades em aberto, permite que a intervenção letiva não se esgote aqui. Num dos *workshops*, a Ana Braga e a Inês Machado questionaram os alunos, "(...) perguntando-lhes se já tinham visto ao vivo algumas destas técnicas [serigrafia e rizografia], e todos responderam que não, pelo que consider[amos] que seria interessante fazer um *workshop*, por exemplo, no ano seguinte, no âmbito da disciplina de Oficina de Artes.", como assinalamos em diário de aula. Nesse sentido, já questionamos a editora, tendo recebido luz verde, relativamente à possibilidade de, aquando da preparação da publicação, os alunos poderem deslocar-se ao local de impressão para assistir ao processo. Por outro lado, de algumas trocas de impressões entre a nossa professora cooperante e a professora de Filosofia, em relação ao projeto, surgiu a vontade de se continuar a abordar a temática do vestuário, relativamente a algumas dimensões mais concetuais que lhe estão associadas e que já foram introduzidas por nós em algumas das aulas de discussão e reflexão. Antevemos, assim, a possibilidade de explorar a vertente da interdisciplinaridade, ainda que de forma "póstuma". De todo o modo, os alunos tiveram oportunidade de manifestar um sentimento de conclusão da unidade didática subordinada à temática do desenho de ilustração, a partir do estudo do vestuário,

aquando da exposição final dos trabalhos realizados pelos alunos de Artes da ESVF (Figura 36).

Figura 36

Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF

Nota: Fonte: própria.

Relativamente, então, à continuidade da investigação, há duas vertentes que carecem de maior exploração, e a que atribuímos maior importância e utilidade, para além de suscitarem uma enorme identificação e curiosidade pessoais. Em primeiro lugar, a implementação de políticas inclusivas na sala de aula (das disciplinas artísticas em particular, que são espaços privilegiados para o efeito), como forma de responder à cada vez maior diversidade de alunos que encontramos, e que, apesar de subscritas pela nova legislação portuguesa em vigor, ainda se encontram longe de uma operacionalização real e efetiva. Iremos continuar a dedicar-nos à investigação das vantagens que poderá trazer a educação inclusiva, nomeadamente a nível académico, social, psicológico e comportamental, não só para os jovens identificados

como detentores de necessidades educativas específicas, mas para todos os nossos alunos. Depois, o ensino do desenho como forma de conhecimento e interrogação da realidade, contrariando uma tendência excessivamente tecnicista em anos de escolaridade de aproximação ao ensino superior. Pretendemos continuar a estudar e ensinar o desenho enquanto base de uma alfabetização visual, tão necessária para a construção de um conhecimento mais crítico do mundo, enquanto gramática comum às várias artes visuais, que assegure a estrutura necessária ao pensamento visual, procurando apurar que efeitos poderá ter esta abordagem no que respeita a ver, no sentido de compreender, melhor o mundo.

Conclusão

Para a consubstanciação de um trabalho de cariz investigativo, que teve por base uma intervenção letiva e culminou na elaboração do presente relatório de unidade curricular relativo à prática de ensino supervisionada, partimos da definição e análise de um contexto educativo concreto: a turma do décimo primeiro ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF.

Partimos da observação das práticas pedagógicas de outros professores, parte do processo de investigação-ação, que viemos a realizar desde o ano letivo 2020/2021, que foi de extrema importância para a criação de uma visão global do panorama do ensino das artes visuais na ESVF, tendo possibilitado o contacto com diferentes formas de lecionar várias disciplinas e conhecer as turmas em maior profundidade, de maneira a melhor definir a problemática e adequar a intervenção letiva ao contexto escolar.

Restringindo o nosso foco a essa turma, procedemos à planificação e implementação de uma unidade didática, na disciplina de Desenho A, com uma duração de catorze aulas de cento e trinta e cinco minutos, que incidiu sobre a área da ilustração, propondo-se uma reflexão sobre o vestuário, através do desenho, contando com a colaboração da editora independente Triciclo, com vista à publicação dos resultados em edição limitada e numerada.

Essa unidade didática pode ser enquadrada, a nível didático, no paradigma da educação inclusiva, na teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa de Ausubel e na conceção do professor investigador, bem como, no que toca às especificidades da educação artística, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e na aprendizagem pela cultura visual. A nível curricular, podemos contextualizá-la, obviamente, nos documentos curriculares orientadores atualmente em vigor, bem como num entendimento do desenho enquanto instrumento de conhecimento e interrogação e numa contextualização histórica da ilustração infantil, tendo sido abordados, a nível de conteúdos, os princípios e práticas da ilustração, autores e obras relevantes no contexto nacional e internacional, processos de organização, edição e impressão indispensáveis à criação de uma publicação, para além da exploração de diferentes dimensões associadas ao vestuário, que foi objeto de estudo e ponto de partida.

Através da implementação de um conjunto de estratégias, como a discussão, o *workshop*, o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa e o recurso ao diário gráfico, e da mobilização de uma série de instrumentos, que incluíram as novas tecnologias, consideramos ter ajudado os alunos a cumprir os objetivos propostos, nomeadamente a desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo; a dominar progressivamente os modos de registo e os conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica, aplicando-os na realização de ilustrações elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas, evidenciando uma crescente intencionalidade expressiva e comunicativa; a aprofundar os estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas; a justificar o processo de conceção dos seus trabalhos; a avaliar o trabalho realizado por si e pelos pares; a emitir juízos críticos sobre o que veem; e a interagir, com tolerância, empatia e responsabilidade, adequando comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

No âmbito de uma prática reflexiva e da "reflexão sobre a reflexão na ação", os dados recolhidos através de registos de observação, questionários e registos fotográficos, para além das próprias classificações finais dos alunos, permitiram-nos tirar algumas conclusões relativamente às questões orientadoras da investigação. Descobrimos que a roupa pode, efetivamente, ser entendida como objeto de estudo, a partir do qual se pode aprender, nomeadamente através do desenho, que, quando entendido como forma de pensar e refletir criticamente, pode levar a uma observação mais profunda e a uma capacidade de emitir juízos críticos sobre a realidade circundante. Para isso, contribuíram os diferentes ambientes e formas de trabalho implementados durante o decorrer da unidade didática, incluindo os que nos foram trazidos pela editora Triciclo, que aumentou o grau de motivação, responsabilização e envolvimento dos alunos; e uma abordagem educativa pela cultura visual, que permitiu o contacto com novas técnicas, ideias e referências na ilustração, ainda que alguns aspetos no que respeita ao nível de estruturação, sequência didática, metodologias, estratégias e recursos didáticos, utilizados na intervenção letiva, pudessem ser aprimorados, através do recurso ao trabalho em pequenos grupos e a uma reestruturação das referências e da linguagem utilizadas, que se querem mais próximas da realidade dos estudantes. No que respeita à implementação de políticas inclusivas, concluímos ter conseguido promover uma maior interação entre os

elementos da turma e criar um ambiente de aprendizagem profícuo, no qual todos os alunos tiveram oportunidades de envolvimento, com vista a um acesso mais efetivo às atividades educativas.

Consideramos que a unidade didática não se esgotará nas catorze aulas lecionadas, desde já porque aguardamos a publicação que reunirá os resultados dos trabalhos realizados pelos alunos em colaboração com a editora Triciclo, e também porque será explorada uma dimensão interdisciplinar do mesmo, através da implementação de um *workshop* subordinado a técnicas de impressão já planeado, a ser realizado no próximo ano letivo, na disciplina de Oficina de Artes, com a dinamização da editora, na iminência da publicação e a continuação da discussão do valor simbólico do vestuário na disciplina de Filosofia.

Após a reflexão sobre a implementação da unidade didática, torna-se evidente a direção da nossa futura investigação docente. Por um lado, iremos continuar a dedicar-nos à investigação da implementação de políticas inclusivas na sala de aula, como forma de responder à cada vez maior diversidade de alunos, procurando identificar as vantagens que estas poderão trazer a nível académico, social, psicológico e comportamental. Depois, pretendemos continuar a estudar e ensinar o desenho enquanto forma de conhecimento e interrogação da realidade, contrariando uma tendência excessivamente tecnicista em anos de escolaridade de aproximação ao ensino superior, procurando apurar que efeitos poderá ter esta abordagem no que respeita a ajudar os alunos a ver, no sentido de compreender, melhor o mundo.

Gostaríamos de concluir com uma última constatação, que se prende com a importância do trabalho colaborativo, não só entre estudantes, mas também entre professores. O contributo, sugestões e disponibilidade de todos os intervenientes, nomeadamente, professora cooperante, professora orientadora e representantes da editora, foram fundamentais para o sucesso da intervenção letiva. No futuro, pretendemos continuar a colaborar e a aprender com os outros, tanto no seio da comunidade educativa de que venhamos a fazer parte, como fora dela, apelando ao contributo de entidades externas às escolas que possam trazer novas ideias e novo ânimo.

Referências

AEVF. (2022). *Projeto Educativo 2020-2024*. https://www.aevf.pt/Menu/PEE_AEVF_20_24.pdf

Aguirre Arriaga, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. In *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe.*

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Plátano Editora.

Bahia, S. & Oliveira, E. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 583-631). Climepsi Editores. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10133

Baldini, M. (2006). *A invenção da moda: As teorias, os estilistas, a história*. Edições 70.

Balzac, H. (2007). The Unknown Masterpiece. In D. Widger (Produtor), *The Project Gutenberg EBook of The Unknown Masterpiece, by Honoré de Balzac*. https://www.gutenberg.org/files/23060/23060-h/23060-h.htm (Obra original publicada em 1831)

Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.

Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to Improve: Learning*. McGraw-Hill.

Charréu, L. (2015). Por uma epistemologia do ensino pela Cultura Visual. Revista Matéria-prima, 3 (1), pp. 139-145. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31534/2/ULFBA_MATERIAPRIMA5_p139-145.pdf

Conselho da Europa. (2012). *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700

Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, N.º 129 (2018).

DGE. (2018a). *Desenho A 11º, Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf

DGE. (2018b). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Dolbeth, J. & Silva, C. H., (2014). Convergências entre ilustração contemporânea em Portugal e património popular português: A ilustração contemporânea de autoedição em Portugal como potenciadora de relações entre as narrativas quotidianas individuais e as narrativas socioculturais de referência colectiva. Edições 70. (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/82876

Dorfles, G. (1984). *A moda da moda*. Edições 70.

Duarte, C. L. (2004). *O que é: Moda*. Quimera.

Duncum, P. (2009). *Dialog on Visual Culture and Education for the XXI Century: An interview with professor Paul Duncum by João Pedro Fróis* [Entrevista]. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2337/1/Interview%20with%20Paul%20Duncum%20by%20Joao%20Pedro%20Frois%20April%202009.pdf

Eco, U., Sigurtá, R., Livolsi, M., Alberoni, F., Dorfles, G. & Lomazzi, G. (1982). *Psicologia do vestir*. Assírio e Alvim.

Edwards, B. (2002). *The new drawing on the right side of the brain*. Tarcher/Putnam.

Efland, A. (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education, 32* (4), pp. 21-33. https://www.jstor.org/stable/3192385?seq=1

Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.

ERTE Webinar. (20/2/2018). Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=CwmOIm46cd8

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliação Criterial e avaliação normativa. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). IIE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf

Fragoso, A. M. (2010). *Formas e expressões da comunicação visual em Portugal: Contributo para o estudo da cultura visual do Século XX, através das publicações periódicas.* (Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa). https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1440/1/tese_doutoramento_%20margarida_fragoso.pdf

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. ASA.

García, C. M. (1995). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gury, A. (2017). *Foundations of drawing: A practical guide do art history, tools, techniques, and styles*. Watson-Guptill Publications.

Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Childhood and modernist art. *Libri & Liberi, 2* (1), pp. 11-28.

https://www.researchgate.net/publication/307788227_Childhood_and_Modernist_Art

Lemos, V. V. (1990). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.

Letria, A. (2020). Livro-objeto: A literatura como experiência sensorial. FronteiraZ. *Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária*, (24). https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/49390

Lourenço, A. P. (2014). *O livro: Espaço comum entre o papel e o digital*. (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa). https://1library.org/document/q76j0vdy-o-livro-espaco-comum-entre-o-papel-digital.html

Malraux, A. (2000). *O museu imaginário*. Edições 70.

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Mendonça, S. (2014). *O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendonça.pdf

Mirzoeff, N. (2003). *An introduction to visual culture*. Routledge.

Moreira, M. F. (2013). *Aceitação de alunos com NEE pela turma: Um contributo para o debate sobre a inclusão*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8825/1/TFM%20Aceitação%20de%20Alunos%20com%20NEE%20pela%20Turma.pdf

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.

Nicolaides, K. (2022). *The natural way to draw*. Profile Books.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.

Pedro, A. (2012). Desenho: (In)definições e (In)certezas. In A. P. Ferreira Marques (Coord.), *Desenhar, saber desenhar.* (pp. 96-107). Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10289

Público. (2021). *Em que lugar ficou a sua escola?: Ranking das escolas 2020.* Público. https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola#-

Queiroz, J. P. (Ed.) (2021). *IX Congresso Matéria-Prima*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.

Ramos, A. (Coord.) (2002). *Programa de Desenho A – 11.º e 12.º Anos*. Ministério da Educação.

Rego, D. (2012). Saber desenhar uma flor. In A. P. Ferreira Marques (Coord.), *Desenhar, saber desenhar.* (pp. 108-117). Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10290

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação.

Ribeiro, A. (2010). *Cultura visual e práticas educativas na disciplina de desenho*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3590

Rocha, A. (2015). *O livro como objeto multifacetado: A diversidade de técnicas na ilustração infantil.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23778

Rodari, G. (2017). *A gramática da fantasia*. Faktoria K de Livros.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. DGE.

Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Editorial Caminho.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 79-91). Dom Quixote. https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp

Silva, M. A. (n.d.). *André Letria entrevistado por Maria Augusta Silva*. Casal das Letras. http://www.casaldasletras.com/Textos/ANDRE%20LETRIA.pdf

Sousa, A. (2016). *Novos paradigmas, novas práticas?: a didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/handle/10451/26681

Tomás, A. (17/10/2019). *André Letria: "Alguns ilustradores portugueses são estrelas no estrangeiro"*. Rádio Latina. https://www.wort.lu/pt/latina/andre-letria-alguns-ilustradores-portugueses-s-o-estrelas-no-estrangeiro-5da87ca7da2cc1784e34dda5

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / aprendizagem*. Instituto Piaget.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34* (3), pp. 3-9.

Apêndices

Apêndice 1: Grelhas de observação de aulas

Grelha baseada no quadro 7 – Grelha de observação de fim (semi)aberto

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Filipa Matos

CONTEXTO

Tabela transversal a várias disciplinas das Artes Visuais

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 16/11/2020**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 16:40 - 19:00**
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 20**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
INTEGRAÇÃO CURRICULAR	A proposta para a sessão é o desenho da figura humana em esqueleto usando a linha, e em silhueta usando a mancha, aumentando progressivamente a dimensão dos esboços, a partir da consulta de imagens do corpo em várias posições.
	Competências a desenvolver: observar e analisar, manipular e sintetizar.
	Conteúdos programáticos abordados: visão, materiais, procedimentos.
	A atividade foi precedida, em aula anterior, pelo desenho da figura humana através da observação de bonecos de madeira e terá continuidade, na aula seguinte, no desenho da figura humana a partir de recortes de revistas, assinalando as linhas estruturantes do corpo (ombro, cintura, coluna, etc.).

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO	Trabalho autónomo intercalado com momentos de *feedback* individual.
	Recurso à metodologia do diário gráfico.
	Uso do método demonstrativo (desenho no quadro).
	Recurso às TIC (*Classroom* e respetivos equipamentos de apoio).
	Não é permitido o uso de borracha, sendo estas recolhidas e depositadas numa zona específica.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Os 2 alunos com autismo que integram a turma realizam a mesma atividade que os colegas, embora não estejam presentes durante todo o período da aula.
	Está destacado um professor ou técnico para trabalhar em proximidade com cada aluno com autismo durante toda a sua permanência em aula.
	Existência de um horário alternativo para os 2 alunos autistas (exemplo: aula de Expressão Plástica de 45 min. em alternativa à aula de GDA) com acompanhamento muito mais próximo dos professores.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
COMUNICAÇÃO (INTERAÇÕES	O professor coloca questões aos alunos.
	Os alunos participam pouco na aula oralmente e, quando o fazem, são

PROFESSOR-ALUNOS E ALUNOS-ALUNOS)	sobretudo os que estão sentados nas filas da frente.
	É muito rara a comunicação dos alunos entre si, mas por vezes trocam impressões sobre a atividade e respetivos resultados.
	Existem longos períodos de silêncio durante a aula.
	A interação entre os alunos com e sem autismo é praticamente inexistente, tendo os não autistas que ser motivados pela professora a responder à despedida de um colega autista quando este abandona a sala.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
AVALIAÇÃO	Avaliação formativa através de *feedback* individual aos alunos.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO TEMPORAL	A aula é iniciada e concluída de forma adequada e dentro do tempo disponível.
	O momento de início da aula é focado na estipulação das tarefas e objetivos para a sessão, sendo rápida a transição para o trabalho prático.
	A estrutura da aula divide-se entre longos períodos de trabalho autónomo e 3 rondas de *feedback* individual a cada aluno, em que a professora circula pela sala.
	O momento de conclusão da aula divide-se entre uma fase mais demorada em que a professora explica a próxima atividade e indica os materiais necessários para a próxima sessão, e uma rápida arrumação do material.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
SALA DE AULA	A sala de aula é espaçosa e arejada.
	Embora existam muitas janelas grandes, há necessidade de ter as luzes acesas durante a aula (aula decorre no Inverno da parte da tarde).
	Janelas e porta abertas durante a aula e disponibilização de álcool-gel, conforme recomendações de segurança.

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
EQUIPAMENTOS E RECURSOS	A atividade da aula é desenvolvida a lápis (a professora desaconselha o uso de lapiseiras) nos diários gráficos (cadernos A5, na sua maioria) de cada aluno.
	A utilização da borracha é proibida e todas as borrachas encontradas pela professora são recolhidas e depositadas numa área específica.
	Não existem estiradores e as mesas disponibilizadas são de pequena dimensão.
	O equipamento da sala de aula (armários, lavatório, mesas, cadeiras, etc.) está em boas condições.
	Recurso ao quadro branco para apoio individual aos alunos (demonstrações e desenhos rápidos).
	Uso do telemóvel para visualização de imagens de apoio à atividade e para ouvir música com fones, embora por vezes também seja usado para acesso a redes sociais.
	Uso do computador para acesso à plataforma *Classroom* e projeção no quadro.
	Plataforma *Classroom* utilizada não só em aula, pelos alunos para consulta de imagens, e pela professora para apresentação da atividade seguinte e exibição de trabalhos de antigos alunos, mas também de forma contínua durante o período para consulta de enunciados de atividades e documentação/imagens de apoio, submissão de trabalhos e feedback individual.

Grelha baseada no quadro 11 – Lista de verificação

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Filipa Matos

CONTEXTO
Tabela transversal a várias disciplinas das Artes Visuais

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 14/12/2020**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 16:40 - 19:00**
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 21**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

	INFERÊNCIAS:	
ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO E APREMDIZAGEM	1. Os objetivos curriculares e as metas de aprendizagem são explicitados.	X
	2. As atividades realizadas são adequadas aos objetivos definidos.	✓
	3. As atividades são relacionadas com aprendizagens anteriores e futuras.	✓
	4. São estabelecidas ligações entre os conceitos abordados e outros conceitos, temas ou aplicações ao mundo real.	✓
	5. São utilizadas estratégias, metodologias e materiais de ensino diversificados.	X
	6. O professor demonstra domínio do conteúdo abordado.	✓
	7. O professor estimula o pensamento crítico e criativo dos alunos, envolvendo-os numa aprendizagem ativa.	✓
	8. O professor, ao inquirir os alunos, tem capacidade de gerir o tempo de resposta, de modo que permita a vários alunos responder, motivando a interação e o debate.	✓
	9. O professor responde de forma apropriada oralmente ou graficamente às questões dos alunos.	✓
	10. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.	X
	11. Os alunos demonstram autonomia na realização dos exercícios.	X
	12. A aula é iniciada e concluída de forma adequada e dentro do tempo disponível.	✓
	13. As atividades estão articuladas de forma coerente.	✓
	14. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.	✓
	15. Existe flexibilidade na gestão das atividades.	X

	INFERÊNCIAS:	
AVALIAÇÃO	16. Os critérios de avaliação são explicitados de forma clara.	✓
	17. Os critérios pré-definidos são utilizados para avaliar o desempenho dos alunos.	✓
	18. O desempenho dos alunos é constantemente avaliado.	✓
	19. As formas de avaliação são variadas e adequadas à avaliação de conhecimentos, capacidades e atitudes.	X
	20. O resultado da avaliação é comunicado de forma construtiva, reforçando a adequação de comportamentos e ajudando a perceber como melhorar e progredir.	✓

	21. Os alunos participam na sua própria avaliação.	✓

	INFERÊNCIAS:	
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	22. São utilizadas estratégias e atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de cada aluno.	✓
	23. O professor evidencia atenção a questões de género, etnia, necessidades educativas especiais e estatuto socioeconómico.	X
	24. O professor trata os alunos de forma equitativa, estimulando as boas práticas da cidadania.	✓

	INFERÊNCIAS:	
COMUNICAÇÃO	25. As formas de comunicação são apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos.	✓
	26. O professor estimula e encoraja a participação dos alunos.	✓
	27. A interação entre os alunos é estimulada.	X
	28. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	✓
	29. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	✓
	30. O professor está atento e tem capacidade de agir e adaptar-se às alterações de atenção dos alunos.	✓
	31. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.	✓

	INFERÊNCIAS:	
SALA DE AULA, EQUIPAMENTOS E RECURSOS	32. O ambiente da sala de aula é promotor de oportunidades de aprendizagem.	✓
	33. A sala de aula tem boas condições.	✓
	34. A sala de aula está bem organizada.	✓
	35. Os alunos estão distribuídos de forma adequada às atividades de aprendizagem.	✓
	36. Todos os alunos têm acesso igual aos materiais e recursos educativos da sala.	✓
	37. A organização da sala permite minimizar comportamentos inapropriados (distanciamento social).	✓
	38. São disponibilizados os equipamentos e recursos adequados às atividades propostas.	X
	39. Os equipamentos e recursos existentes são funcionais.	✓
	40. Os equipamentos e recursos são utilizados de forma segura.	✓
	41. Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as competências dos alunos.	✓
	42. As TIC estão integradas na aula e são utilizadas sempre que se justifica.	X

Grelha baseada no quadro 17 - Observação focada

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Adaptada de Catarina Nobre, Isabel Albuquerque, Manuel Menezes

CONTEXTO

Tabela – Estratégia de Ensino (Adaptada às Artes Visuais)

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 14/12/2020**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes**	**Hora: 16:40 - 19:00**

	Visuais)	
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 21**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

FOCOS DE OBSERVAÇÃO:	**COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO POSITIVO:**	**Pouco frequente**	**Frequente**	**Muito frequente**
DISCURSO, CONHECIMENTO E COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR	Expressa-se muito bem oralmente.			✓
	Expressa-se muito bem graficamente.	✓		
	Fornece instruções de forma clara e concisa.			✓
	Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.		✓	
	Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema.		✓	
	Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.		✓	
	Apresenta exemplos de determinados conteúdos.		✓	
AMBIENTE EM SALA DE AULA	Capta a atenção dos alunos.			✓
	Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.		✓	
	Estimula e encoraja a participação dos alunos.	✓		
	Atribui aos alunos o tempo adequado para responderem às perguntas.			✓
	Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva e eficaz.		✓	
ATIVIDADES EDUCATIVAS	Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.	✓		
	Utiliza diversas atividades na aula.	✓		
	Propõe dinâmicas de trabalho cooperativo.	✓		
	Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.		✓	
	Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			✓
	Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.	✓		
	Atribui aos alunos o tempo adequado para a realização das atividades propostas.			✓
EQUIPAMENTOS, MATERIAIS E RECURSOS	Utiliza textos na aula.			✓
	Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.).	✓		
	Utiliza meios audiovisuais diversos.	✓		
	Utiliza o manual ou fichas de apoio.	✓		
	Apresenta demonstrações de determinados conteúdos.		✓	

COMENTÁRIOS:

- Sendo uma aula focada no desenvolvimento de trabalho autónomo, e tendo em conta o panorama atual de pandemia, a possibilidade de desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo é limitada;
- Os alunos trocam ideias entre si, com frequência, sobre o trabalho que estão a desenvolver;
- Os alunos solicitam a professora frequentemente para tirar dúvidas ou pedir opiniões;
- É dado constantemente feedback aos alunos pela professora, sendo esse feedback suportado por argumentos e apoiado por exemplos;
- À medida que se aproxima o fim da aula, alguns alunos começam a conversar e distrair-se, causando algum ruído e tumulto, mas a situação é facilmente controlada pela professora

Grelha baseada no quadro 17 - Observação focada

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Adaptada de Catarina Nobre, Isabel Albuquerque, Manuel Menezes

CONTEXTO

Tabela – Estratégia de Ensino (Adaptada às Artes Visuais)

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 12/05/2021, 4ª feira**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 15:00 - 17:20**
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 23**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

FOCOS DE OBSERVAÇÃO:	**COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO POSITIVO:**	**Pouco frequente**	**Frequente**	**Muito frequente**
DISCURSO, CONHECIMENTO E COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR	Expressa-se muito bem oralmente.			✓
	Expressa-se muito bem graficamente.			✓
	Fornece instruções de forma clara e concisa.			✓
	Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.		✓	
	Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema.			✓
	Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			✓
	Apresenta exemplos de determinados conteúdos.			✓
AMBIENTE EM SALA DE AULA	Capta a atenção dos alunos.			✓
	Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			✓
	Estimula e encoraja a participação dos alunos.			✓
	Atribui aos alunos o tempo adequado para responderem às perguntas.			✓
	Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva e eficaz.			✓
ATIVIDADES EDUCATIVAS	Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.		✓	
	Utiliza diversas atividades na aula.		✓	
	Propõe dinâmicas de trabalho cooperativo.	✓		
	Adequa as estratégias de ensino à			✓

	idade e às necessidades dos alunos.			
	Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			✓
	Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			✓
	Atribui aos alunos o tempo adequado para a realização das atividades propostas.			✓
EQUIPAMENTOS, MATERIAIS E RECURSOS	Utiliza textos na aula.	✓		
	Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.).		✓	
	Utiliza meios audiovisuais diversos.		✓	
	Utiliza o manual ou fichas de apoio.	✓		
	Apresenta demonstrações de determinados conteúdos.			✓

COMENTÁRIOS:

- Está presente, na segunda metade da aula, um aluno com necessidades educativas específicas (autismo), que desenvolve a mesma atividade que os colegas, acompanhado por uma técnica especializada;
- Em Janeiro de 2021, três novas alunas ingressaram na turma: duas que pediram transferência do curso de Ciências para Artes Visuais e uma aluna NEE (surda);
- Sendo uma aula focada no desenvolvimento de trabalho autónomo, e tendo em conta o panorama atual de pandemia, a possibilidade de desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo é limitada;
- Os alunos solicitam a professora frequentemente para tirar dúvidas ou pedir opiniões;
- É dado constantemente feedback aos alunos pela professora, sendo esse feedback suportado por argumentos e apoiado por exemplos e/ou demonstrações.

Grelha baseada no quadro 7 – Grelha de observação de fim (semi)aberto

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Filipa Matos

CONTEXTO

Tabela transversal a várias disciplinas das Artes Visuais

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 24/05/2021, 2ª feira**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 16:40 - 19:00**
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 22**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

DIMENSÃO:	**COMENTÁRIOS:**
INTEGRAÇÃO CURRICULAR	A proposta para a sessão é o desenho a aguarela – desenho de paisagem (inventada ou a partir de uma referência previamente registada em desenho) – de forma muito experimental; um primeiro contacto com a técnica.
	Competências a desenvolver: observar e analisar, manipular e sintetizar.
	Conteúdos programáticos abordados: visão, materiais, procedimentos, sintaxe, sentido.
	A atividade pode ter por base o desenho de uma paisagem elaborado em aula anterior e será continuada nas aulas seguintes.
	Articulação com a disciplina de História de Arte, em que desenharam edifícios e monumentos, que irão posteriormente trabalhar a aguarela.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO	Recurso ao método demonstrativo, no início da aula: a professora demonstra 2 técnicas para trabalhar em aguarela, seca e molhada, a pequenos grupos (até 5 alunos) de cada vez.
	Recurso às TIC (*Pinterest*) para apresentação de exemplos atuais de desenho a aguarela.
	Recurso ao método ativo, estimulando a experimentação e criatividade.
	Trabalho autónomo intercalado com momentos de *feedback* individual.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	A aluna surda realiza a mesma atividade que os colegas, sem necessidade de cuidados específicos na sua explicação.
	Os 2 alunos com autismo que integram a turma não chegam a realizar a mesma atividade que os colegas, pois saem da aula mais cedo.
	Existência de um horário alternativo para os alunos com autismo (exemplo: aula de Expressão Plástica de 45 min. em alternativa à aula de GDA) com acompanhamento muito mais próximo dos professores.
	Está destacado um professor ou técnico para trabalhar em proximidade com os alunos com autismo durante toda a sua permanência em aula.
	O professor evidencia atenção a questões de etnia, contextualizando a técnica da aguarela na cultura oriental, enaltecendo-a, e convidando uma aluna a partilhar com a turma, numa outra aula, as suas competências na arte da caligrafia oriental a aguarela.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
COMUNICAÇÃO (INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNOS E ALUNOS-ALUNOS)	As formas de comunicação são apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos.
	Alguma falha de comunicação entre professora e alunos (ex.: grande maioria da turma não estava ao corrente do prazo de entrega dos diários gráficos).
	Os alunos participam pouco na aula oralmente e, quando o fazem, trata-se sobretudo de situações de dúvida e pedidos de ajuda à professora.
	Alguma comunicação entre alunos, para troca de impressões sobre a atividade e respetivos resultados.
	A interação entre os alunos com e sem necessidades educativas específicas é praticamente inexistente.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
AVALIAÇÃO	A estipulação dos objetivos e metas de aprendizagem para a sessão são explicitados, facilitando a compreensão do que será avaliado.
	Avaliação formativa através de *feedback* individual aos alunos.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO TEMPORAL	A aula é iniciada e concluída de forma adequada e dentro do tempo disponível, embora tenha início cerca de dez minutos depois do que está definido no horário.
	O momento de início da aula é focado na estipulação das tarefas e objetivos para a sessão, sendo rápida a transição para o trabalho prático.
	Após o momento de demonstração e apresentação de exemplos, segue-se um longo período de trabalho autónomo, complementado por momentos pontuais de *feedback* individual, durante o percurso da professora pela sala.
	O momento de conclusão da aula é muito rápido e caracteriza-se por uma rápida arrumação do material.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
SALA DE AULA	A sala de aula é espaçosa e arejada.
	Embora existam muitas janelas grandes, há necessidade de ter as luzes acesas durante a aula (aula decorre na Primavera da parte da tarde).
	Janelas e porta abertas durante a aula e disponibilização de álcool-gel, conforme recomendações de segurança.

DIMENSÃO:	COMENTÁRIOS:
EQUIPAMENTOS E RECURSOS	A atividade da aula é desenvolvida utilizando lápis para pequenos apontamentos iniciais, mas sobretudo pincéis (professora recomenda n.º 16 ou 14) e aguarelas (em bisnaga ou pastilhas), em folhas de papel cavalinho A3 numa primeira fase e papel de aguarela A4 após algum domínio.
	Os lápis, pincéis e aguarelas, e o papel cavalinho são propriedade de cada aluno.
	O suporte mais adequado ao desenvolvimento da atividade (papel de aguarela) foi previamente adquirido pela professora em formato A3, cortado em tamanho A4, e disponibilizado, de forma opcional, aos alunos, que podem adquiri-lo por 0,20€ a folha.
	Os recipientes para colocação da água, disponíveis na escola, são frascos de iogurte reutilizados que os alunos foram trazendo ao longo do ano.
	Não existem estiradores e as mesas disponibilizadas são de pequena dimensão.
	O equipamento da sala de aula (armários, lavatório, mesas, cadeiras, etc.) está em boas condições.
	Uso do computador para acesso à plataforma *Classroom,* para explicação de como devem submeter, até 4ª feira, os diários gráficos elaborados ao longo do ano, e ao *Pinterest*, para apresentação de exemplos.
	Plataforma *Classroom* utilizada de forma contínua durante o período para consulta de enunciados de atividades e documentação/imagens de apoio, submissão de trabalhos e *feedback* individual.
	Recurso ao telemóvel para consulta de mais exemplos na internet – professora recomenda acesso à sua conta *Pinterest* onde reuniu várias propostas.

Grelha baseada no quadro 11 – Lista de verificação

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Filipa Matos

CONTEXTO

Tabela transversal a várias disciplinas das Artes Visuais

Professor(a): Ana Alves	**Ano: 10º**	**Data: 4/06/2021, 6ª feira**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 13:25 - 14:55**
Disciplina: HCA	**Nº alunos presentes: 20**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

	INFERÊNCIAS:	
ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO E APREMDIZAGEM	1. Os objetivos curriculares e as metas de aprendizagem são explicitados.	✓
	2. As atividades realizadas são adequadas aos objetivos definidos.	✓
	3. As atividades são relacionadas com aprendizagens anteriores e futuras.	✓
	4. São estabelecidas ligações entre os conceitos abordados e outros	✓

	conceitos, temas ou aplicações ao mundo real.	
	5. São utilizadas estratégias, metodologias e materiais de ensino diversificados.	✓
	6. O professor demonstra domínio do conteúdo abordado.	✓
	7. O professor estimula o pensamento crítico e criativo dos alunos, envolvendo-os numa aprendizagem ativa.	✓
	8. O professor, ao inquirir os alunos, tem capacidade de gerir o tempo de resposta, de modo que permita a vários alunos responder, motivando a interação e o debate.	✓
	9. O professor responde de forma apropriada oralmente ou graficamente às questões dos alunos.	✓
	10. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.	X
	11. Os alunos demonstram autonomia na realização dos exercícios.	✓
	12. A aula é iniciada e concluída de forma adequada e dentro do tempo disponível.	✓
	13. As atividades estão articuladas de forma coerente.	✓
	14. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.	✓
	15. Existe flexibilidade na gestão das atividades.	✓

	INFERÊNCIAS:	
AVALIAÇÃO	16. Os critérios de avaliação são explicitados de forma clara.	✓
	17. Os critérios pré-definidos são utilizados para avaliar o desempenho dos alunos.	✓
	18. O desempenho dos alunos é constantemente avaliado.	✓
	19. As formas de avaliação são variadas e adequadas à avaliação de conhecimentos, capacidades e atitudes.	✓
	20. O resultado da avaliação é comunicado de forma construtiva, reforçando a adequação de comportamentos e ajudando a perceber como melhorar e progredir.	✓
	21. Os alunos participam na sua própria avaliação.	✓

	INFERÊNCIAS:	
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	22. São utilizadas estratégias e atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de cada aluno.	✓
	23. O professor evidencia atenção a questões de género, etnia, necessidades educativas especiais e estatuto socioeconómico.	✓
	24. O professor trata os alunos de forma equitativa, estimulando as boas práticas da cidadania.	✓

	INFERÊNCIAS:	
COMUNICAÇÃO	25. As formas de comunicação são apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos.	✓
	26. O professor estimula e encoraja a participação dos alunos.	✓
	27. A interação entre os alunos é estimulada.	✓
	28. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	✓
	29. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	✓
	30. O professor está atento e tem capacidade de agir e adaptar-se às alterações de atenção dos alunos.	✓
	31. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.	✓

	INFERÊNCIAS:	
SALA DE AULA, EQUIPAMENTOS E RECURSOS	32. O ambiente da sala de aula é promotor de oportunidades de aprendizagem.	✓
	33. A sala de aula tem boas condições.	✓
	34. A sala de aula está bem organizada.	✓
	35. Os alunos estão distribuídos de forma adequada às atividades de aprendizagem.	✓
	36. Todos os alunos têm acesso igual aos materiais e recursos educativos da sala.	✓
	37. A organização da sala permite minimizar comportamentos inapropriados (distanciamento social).	✓
	38. São disponibilizados os equipamentos e recursos adequados às atividades propostas.	✓
	39. Os equipamentos e recursos existentes são funcionais.	✓
	40. Os equipamentos e recursos são utilizados de forma segura.	✓
	41. Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as competências dos alunos.	✓
	42. As TIC estão integradas na aula e são utilizadas sempre que se justifica.	✓

Grelha baseada no quadro 8 – Grelha de observação de fim (semi)aberto

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Filipa Matos

CONTEXTO
Tabela transversal a várias disciplinas das Artes Visuais

Professor(a): Isabel Trindade	**Ano: 10º**	**Data: 09/06/2021, 4ª feira**
Observador(a): Filipa Matos	**Turma: 10º12ª (Artes Visuais)**	**Hora: 16:40 - 19:00**
Disciplina: Desenho A	**Nº alunos presentes: 20**	**Sala: H104, 1º piso, Bloco H**

ASPETOS A OBSERVAR:
1. Como é que esta aula se integra no programa da disciplina? A aula, como a unidade de trabalho em que se insere, integra múltiplos conteúdos do programa – visão, materiais, procedimentos e sintaxe –, cumpre os objetivos de usar o desenho e meios de representação como instrumentos de conhecimento, de dar a conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível e de explorar diferentes materiais e instrumentos, e tem por finalidade desenvolver a capacidade de observação e representação, a sensibilidade estética e a consciência histórica e cultural.
2. Como é que os recursos foram adequados à idade e às competências dos alunos? Os recursos utilizados são os recomendados para o desenvolvimento de competências de observação e análise ao nível do 10º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina, incluindo o material necessário à prática do desenho artístico e rigoroso, mas também o telemóvel, painéis que permitem a exposição dos trabalhos e a fotocopiadora. O recurso ao manual de História da Cultura e das Artes potencia a compreensão da diversidade cultural e artística, ampliando a cultura visual e referências artísticas dos alunos, indispensável num ano inicial do curso de Artes Visuais.
3. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos? Nesta aula foram desenvolvidas atividades de aprendizagem e utilizadas estratégias e formas de comunicação adequadas às necessidades de toda a turma, numa verdadeira ótica de inclusão. Existiu diferenciação pedagógica ao nível da comunicação, conforme explicitado no Ponto 6, e as atividades desenvolvidas ao nível da experimentação cromática, de materiais e da expressão plástica permitiram integrar verdadeiramente os alunos com necessidades educativas específicas (espectro autismo).
4. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem? O clima letivo foi positivo e motivante, propiciado pelo comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos dos alunos, potenciando-os. O ambiente na sala de aula esteve calmo, sossegado, sem ruído e sem conflitos,

oferecendo o espaço, tempo e flexibilidade necessários ao desenvolvimento do trabalho sem distrações e sem pressões.

5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?

Foi recomendada a utilização do telemóvel como motor de pesquisa e como recurso para consulta de imagens. O telemóvel foi ainda utilizado como forma de comunicação alternativa (funcionalidade dictafone) com uma aluna com necessidades educativas específicas – surdez. A plataforma Classroom é utilizada de forma contínua, não só em aula, mas também em tempos não letivos, para consulta de enunciados de atividades e documentação/imagens de apoio, submissão de trabalhos e feedback individual.

6. Como é que o professor adequou a forma de comunicar às necessidades do grupo?

A professora alternou entre comunicações para toda a turma e comunicações individuais (para feedback e esclarecimento de dúvidas), e alternou também entre a exposição oral e comunicação através de imagens, apresentando diferentes obras e exemplos visuais, para melhor entendimento do que deles era esperado. Existiu um cuidado especial na comunicação com os alunos com necessidades educativas específicas, nomeadamente comunicação por escrito com a aluna surda.

7. Como foi gerido o comportamento dos alunos?

A professora está atenta e adapta-se às alterações de atenção dos alunos, sendo os comportamentos inapropriados geridos de forma rápida e eficaz. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível, minimizando comportamentos indesejados.

8. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, a professora confrontou os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, e contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual. Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didática do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, a professora procurou o enquadramento dos alunos no contexto cultural, foi exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas, expõe em aula, com rotatividade frequente, os trabalhos executados, e cria hábitos de registo gráfico quotidiano pelo recurso ao diário gráfico.
A professora sugeriu ainda que os alunos visitassem a exposição "Tudo o que eu quero" na Gulbenkian, dedicada às mulheres artistas portuguesas, estimulando o gosto por tarefas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, propondo um registo escrito (comentário) do que seja observado.

9. O que estiveram os alunos a aprender?

A aula consistiu no desenho de edifícios históricos e elementos arquitetónicos, a partir do manual de História da Cultura e das Artes ou do telemóvel, utilizando aguarela e aparo a tinta-da-china, permitindo aos alunos trabalhar a cor, o espaço e volume, a proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, a volumetria e a profundidade, a perspetiva e o ponto de fuga, para além das competências já referidas no Ponto 1.

10. Como foram avaliados os alunos?

Os alunos são avaliados de forma contínua. Nesta aula, a avaliação teve como instrumentos de avaliação os desenhos produzidos, sendo considerado:

- ao nível dos **conceitos**: o conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica;
- ao nível das **práticas**: o domínio dos diferentes meios atuantes e a eficácia técnica no seu uso, o domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e a sua articulação operativa na representação e expressão gráfica, o domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, a capacidade de análise e representação de objetos, a capacidade de síntese gráfica;
- ao nível dos **valores e atitudes**: o desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico, a capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto, a capacidade de leitura de imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspetos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado, e a valorização estética, assente no conhecimento de obras relevantes.

11. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?

A avaliação foi formativa, advindo da constante interação professor-aluno.

12. Qual das práticas observadas tenciona utilizar nas suas aulas?

A interdisciplinaridade – a unidade de trabalho foi desenvolvida em convergência com a disciplina de História da Cultura e das Artes, ou seja, trata-se de uma unidade de trabalho que explora temas transversais a mais do que uma disciplina, de forma a promover a reflexão participada e a ação proactiva sobre questões identitárias e de cidadania democrática.

Apêndice 2: Pedido de autorização para dinamização de *workshops*

Informação ao Encarregado de Educação

Workshop

Informa-se o Exmo. Senhor encarregado de educação do aluno _____nº ____ do 11º12ª que se vai realizar **2 Workshops** na escola, no dia **10** e **17** de **Fevereiro**, na aula de Desenho, com a Editora Triciclo, sobre a Ilustração e Edição de publicações.
O custo a cada aluno é de **7 euros** que deverá ser entregue até ao dia **7 de Fevereiro.**

Lisboa, 3 de Fevereiro de 2022

A professora responsável

Isabel Trindade

Apêndice 3: Pedido de autorização para utilização de imagem e dados

Pedido de Autorização para Utilização de Imagem e Dados

Data: 16.12.2021

Ex.mos Encarregados de Educação,

No âmbito da Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado (Profissionalizante) em Ensino de Artes Visuais, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tenho vindo a observar as aulas da turma do 11º 12ª, da Escola Secundária Vergílio Ferreira, em Telheiras, e a desenvolver um trabalho de ilustração em colaboração com a editora Triciclo, dedicada à ilustração infantil.

Assim sendo, venho, por este meio, solicitar a Vossa autorização para a recolha e utilização de fotografias, tiradas em contexto de aula, bem como de alguma informação, recolhida através de inquéritos ou outros documentos, a fim de serem integradas na minha dissertação e em qualquer artigo publicado, que decorra deste estudo, garantindo a confidencialidade do aluno.

Autorização

Eu,
……
……, Encarregado de Educação do aluno
……
……, nº ……, da turma 11º 12ª, autorizo que Filipa Matos utilize as imagens do meu educando e os dados recolhidos no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer, garantindo a sua confidencialidade.

……
……
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice 4: Planificação da Unidade Didática

Atividades	*Objetivos*	*Recursos Didáticos*	*Produto*	*Tempo atribuído*	*Avaliação*
Introdução à unidade didática: • Apresentação da unidade didática • Criação de nuvem de palavras a partir da questão "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?" • Discussão e análise dos resultados • Lançamento de exercício para diário gráfico: Representação gráfica das palavras encontradas • Preenchimento de inquérito de diagnóstico • Lançamento de atividade para	Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; Compreender, interpretar e expressar conceitos, opiniões, pensamentos e sentimentos, verbal ou graficamente; Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal; Ter consciência de si próprio a nível psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e	**Convencionais:** Guião para recolha de informação – perceção das crianças sobre roupa; Pedido de autorização de imagens e dados **Novas tecnologias:** Telemóveis; Computador; Inquérito de diagnóstico; Plataforma *Mentimeter*; Plataforma *Classroom*.	**O quê?** 1. Nuvem de palavras; 2. 4 registos em diário gráfico, figurativos e não figurativos, que representem as palavras encontradas; 3. Informação em forma de textos, esquemas, desenhos, colagens, áudios e/ou vídeos **Onde e como vai ser desenvolvido?** 1. Em aula, em grande grupo, através da plataforma *Mentimeter*; 2. Em tempos não letivos, em trabalho autónomo, utilizando materiais e técnicas à escolha; 3. Durante a interrupção letiva, a partir de entrevistas a crianças **Prazo de conclusão:**	**Duração total:** 2 aulas de 135min	**Tipo de avaliação:** Criterial de entrada (diagnóstico) e formativa **Ferramentas de avaliação:** Diário gráfico; Nuvem de palavras; Textos, esquemas, desenhos, colagens, áudios e/ou vídeos; Respostas ao inquérito de diagnóstico; Atitudes **Instrumentos de avaliação:** Inquérito de diagnóstico; Grelhas de análise

interrupção letiva: Recolha de informação – perceção das crianças sobre roupa	salutar.		1. Final da primeira aula; 2. 24/11/2021; 3. 9/1/22		
Exercícios exploratórios: • Distribuição de vendas pelos alunos e explicação da atividade a dinamizar • Representação de sensações, a partir da manipulação de diferentes materiais têxteis, através do tato (olhos vendados) o Cor • Observação e comentário do processo e dos resultados, em grande grupo • Representação de movimento: ação de vestir e despir diferentes peças de vestuário (cada aluno deve desempenhar uma ação enquanto	Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; Analisar e discutir ideias, processos e produtos gráficos, baseando-se em critérios e evidências, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição; Realizar atividades motoras, locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; Dominar a capacidade percetivo-motora (afinamento percetivo); Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem	Convencionais: Informação para E.E. sobre workshops a realizar; Materiais têxteis; Artigos de retrosaria; Vendas; Papel cavalinho A3; Rolo de papel de cenário; Grafite de diferentes espessuras; Carvão; Aguarela; Guache; Tinta acrílica; Outros materiais aquosos (café, chá, etc.); Cordel; Palhinhas; Esponjas; Pincéis; Frascos de vidro; Panos e toalhitas de papel; Afia-lápis; Quadro didático; Canetas	**O quê?** 1. Desenhos e representações gráficas de sensações I; 2. Desenhos de movimento; 3. Animações (*gif.*) 4. Desenhos e representações gráficas de sensações II **Onde e como vai ser desenvolvido?** 1. Em aula, de forma autónoma, utilizando materiais aquosos; 2. Em aula, de forma autónoma e cronometrada, a partir da observação direta das ações dos colegas; 3. Em aula, usando o telemóvel e *softwares* gratuitos disponíveis online; 4. Em aula, de forma autónoma, utilizando carvão	**Duração total:** 3 aulas de 135min	**Tipo de avaliação:** Criterial, formativa e sumativa **Ferramentas de avaliação:** Desenhos e representações gráficas; Animações; Atitudes **Instrumentos de avaliação:** Listas de verificação; Grelhas de análise

os colegas desenham) • Representação de sensações, a partir da manipulação de diferentes tecidos pelo tato (olhos vendados) o Gestualidade • Observação e comentário do processo e dos resultados, em grande grupo • Colocação dos trabalhos desenvolvidos em exposição no bloco H	plástica, nomeadamente o movimento (cadência, sequência, repetição); Utilizar, com capacidade técnica e intencionalidade expressiva, meios digitais para criação de animações 2D; Conhecer meios atuantes alternativos e mais sustentáveis; Desenvolver ideias criativas, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade.	Novas tecnologias: Telemóveis; Computador; Programas informáticos para criação de animações; Plataforma Classroom	**Prazo de conclusão:** 1. Final da terceira aula; 2. Final da quarta aula; 3. Final da quinta aula; 4. Final da quinta aula		
Atividades de Ilustração: • Representação de um material têxtil - Acesso à plataforma *Classroom* para explicação do exercício e seleção de fotografias de tecidos e artigos de retrosaria por parte dos alunos - Representação de tecidos e artigos de retrosaria (pormenor), a partir de referências fotográficas - Colocação dos trabalhos	Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica, nomeadamente a forma e a textura; Adquirir conhecimentos sobre materiais, técnicas e suportes utilizados na elaboração de projetos de ilustração, bem como conhecer obras e autores;	**Convencionais:** Livros técnicos sobre ilustração; Livros ilustrados; Fanzines; Revistas de ilustração; Desdobráveis; Impressões de fotografias de Tom Wood; Impressões de fotografias de edifícios; Impressões de pinturas icónicas do séc. XIX e XX;	**O quê?** 1. Desenho de tecidos e artigos de retrosaria (pormenor); 2. Texto curto, a partir da obra de Tom Wood; 3. Ilustração de narrativa de um colega, a partir da obra de Tom Wood; 4. Livro ilustrado contendo o trabalho realizado no ponto 3; 5. Ilustração de um	**Duração total:** 8 aulas de 135min	**Tipo de avaliação:** Criterial, formativa e sumativa; autoavaliação **Ferramentas de avaliação:** Desenhos; Ilustrações; Desdobráveis; Recortes e colagens; Textos; Diário gráfico; Respostas ao

desenvolvidos em exposição no bloco H • Exploração teórica: Ilustração infantil – breve contextualização histórica; apresentação de autores e editoras de referência na ilustração infantojuvenil nacional • Disponibilização e consulta de livros ilustrados • Preenchimento de questionário de opinião • Atividade de ilustração: "Isto é sobre..." - Seleção aleatória de uma impressão de fotografia de Tom Wood - Redação de pequeno texto, não descritivo, que reflita o ambiente da fotografia selecionada - Troca aleatória dos textos redigidos entre colegas - Ilustração de texto curto, redigido por um colega, a partir da obra de Tom Wood - Desenho do texto associado a cada ilustração, por um voluntário - Montagem de uma publicação, a partir do trabalho desenvolvido	Conhecer referenciais da arquitetura, do design, da escultura e da pintura, utilizando-os como fonte de inspiração; Adquirir conhecimentos teóricos, práticos, estéticos e técnicos necessários à comunicação visual de conceitos e ideias, no âmbito da ilustração; Reconhecer linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações (pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais); Reconhecer as especificidades e as intencionalidades da ilustração infantojuvenil ao longo do tempo e nos diferentes contextos sociais, geográficos, históricos e políticos;	Fotografias de tecidos e artigos de retrosaria; Papel cavalinho A4 e A3; Cartolina preta e branca; Folhas de papel pautado; Grafite de diferentes espessuras; Carvão; Pastel; Tinta-da-china; Aguarela; Guache; Tinta acrílica; Pincéis; Frascos de vidro; Panos e toalhitas de papel; Afia-lápis; Tesouras; X-ato; Cola batom; Cola líquida; Réguas; Esquadros; Quadro didático; Canetas **Audiovisuais:** Projeção de imagens fixas: Ilustração infantil; Projeção de imagens fixas: Representação Técnica de Roupa vs.	coordenado da marca Duarte; 6. 3 registos em diário gráfico relativos ao guarda-roupa do aluno; 7. Recortes e colagens – figurinos; 8. Narrativa silenciosa, a partir de uma pintura; 9. 2 ilustrações de respostas à pergunta "Para que não serve a roupa?"; 10. Livro ilustrado contendo o trabalho realizado no ponto 9 **Onde e como vai ser desenvolvido?** 1. Em aula, individualmente, a grafite sobre papel cavalinho A3; 2. Em aula, de forma autónoma e anónima; 3. Em aula, a pastel preto ou carvão, em folha A2 dobrada ao meio; 4. Em aula, em grande grupo; 5. Em aula, preferencialmente a aguarela, em folha A4; 6. Em tempos não letivos,		questionário de opinião; Atitudes **Instrumentos de avaliação:** Listas de verificação; Questionário de opinião; Grelhas de análise

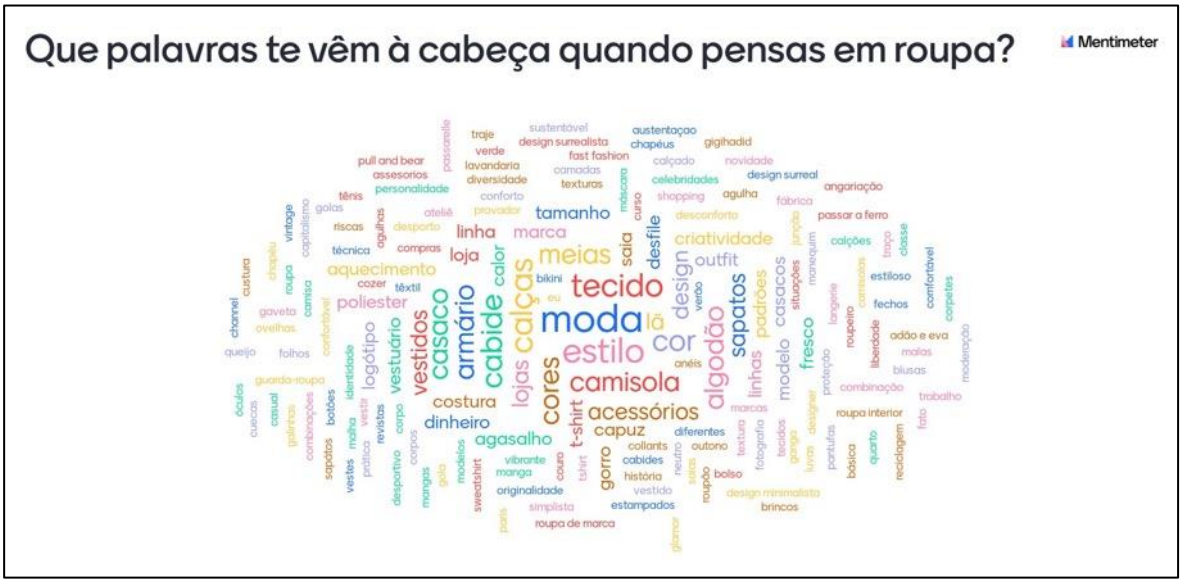
• Exploração teórica: Desenho Técnico de Roupa vs. Ilustração de Moda – normas e convenções usuais de traçado e apresentação; regra das oito cabeças; apresentação de referências na ilustração de moda • Apresentação da marca Duarte e explicação da atividade seguinte • Disponibilização e consulta de livros técnicos sobre ilustração de moda • Ilustração de coordenado de uma coleção da marca Duarte • Envio das ilustrações realizadas e respetivos perfis de Instagram dos alunos para a marca Duarte, para partilha dos trabalhos nas suas redes sociais • Lançamento de exercício para diário gráfico: "O meu guarda-roupa" • Workshop Triciclo: "Desenhar com a tesoura" – Criação de figurinos a partir de edifícios e elementos arquitetónicos - Apresentação das dinamizadoras - História da Triciclo e	Valorizar o papel das várias formas de expressão artística, nomeadamente da ilustração, na vida e na cultura das comunidades; Reconhecer as especificidades e as intencionalidades da ilustração de moda; Pesquisar sobre ilustração, recorrendo à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais (Internet, redes sociais, livros), organizando a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e apresentação de um novo produto; Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia; Desenvolver projetos criativos, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e	Ilustração de Moda; Projeção de imagens fixas: "A roupa não serve para..."; Vídeos (teasers de livros ilustrados, processos de ilustração, etc.) Colunas; **Novas tecnologias:** Telemóveis; Computador; Questionário de opinião; Plataforma *Classroom*; Website marca Duarte; Instagram	em trabalho autónomo, utilizando materiais e técnicas à escolha; 7. Durante o primeiro workshop da Triciclo, de forma autónoma, utilizando cartolina preta e branca; 8. Em aula, em desdobrável com 6 páginas, utilizando guache ou acrílico; 9. Durante o segundo workshop da Triciclo, de forma autónoma, usando tinta-da-china sobre A5; 10. Durante o segundo workshop da Triciclo, em grande grupo **Prazo de conclusão:** 1. Penúltima aula; 2, 3 e 4. Final da oitava aula; 5. Final da nona aula; 6. 9/2/22; 7. Fim do primeiro workshop da Triciclo; 8. Fim da 12.ª aula; 9 e 10. Fim do segundo workshop da Triciclo		

	apresentação de algumas obras publicadas - Exploração teórica: processo de edição e técnicas de impressão - Disponibilização e consulta de publicações da Triciclo e outros livros ilustrados - Explicação e contextualização da atividade - Distribuição aleatória de imagens de edifícios e elementos arquitetónicos - Atividade de desenho com tesoura; recortes e colagens - Apresentação e discussão do processo e dos resultados, em grande grupo - Arrumação do material • Atividade de ilustração "Quem sou eu?" - Seleção de uma impressão de uma pintura icónica do séc. XIX ou XX - Apresentação de alguns exemplos - Criação de narrativa silenciosa a partir da seleção de um personagem de uma pintura	flexibilidade; Adequar diferentes linguagens de ilustração para diferentes problemas de comunicação, concebendo, planificando e organizando soluções estéticas adequadas à mensagem a transmitir e ao público-alvo; Prever e avaliar o impacto das suas decisões gráficas; Utilizar, de modo proficiente, linguagens e símbolos associados à literatura, às artes, e às tecnologias, aplicando-os de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambiente analógico e digital; Desenvolver processos conducentes à criação de produtos literários e artísticos, usando recursos diversificados, reconhecendo os significados neles contidos				

• Workshop Triciclo: "Para que não serve a roupa?" – Atividade de ilustração com base na informação recolhida junto de crianças - Explicação e contextualização da atividade - Projeção das respostas à pergunta "Para que não serve a roupa?" - Seleção de uma resposta dada por uma criança e invenção de uma nova resposta - Ilustração das respostas selecionadas - Apresentação e discussão do processo e dos resultados, em grande grupo - Exploração teórica: organização, edição e finalização de uma publicação, a partir do exemplo elaborado em aula - Montagem de uma publicação, a partir dos trabalhos realizados - Arrumação do material - Disponibilização e consulta de publicações da Triciclo e outros livros ilustrados	e gerando novos sentidos; Apresentar ideias e projetos diante de audiências reais e diferentes públicos; Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; Consolidar e aprofundar competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.				

Reflexão sobre a unidade didática: • Criação de nova nuvem de palavras a partir da questão "O que te vem à cabeça quando pensas em roupa?" • Dinamização de atividade com *flashcards* para discussão e análise dos resultados • Preenchimento de questionário de opinião	Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; Analisar questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir, e refletir criticamente sobre as conclusões a que se chega; Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, analisando informação, experiências ou ideias, e argumentando com vista à tomada de posição fundamentada.	**Convencionais:** *Flashcards* **Novas tecnologias:** Telemóveis; Computador; Questionário de opinião; Plataforma *Mentimeter*; Plataforma *Classroom*	**O quê?** Nuvem de palavras **Onde e como vai ser desenvolvido?** Em aula, em grande grupo, através da plataforma *Mentimeter* **Prazo de conclusão:** Final da última aula	**Duração total:** 1 aula de 135min	**Tipo de avaliação:** Criterial, formativa; autoavaliação **Ferramentas de avaliação:** Nuvem de palavras; Respostas ao questionário de opinião; Atitudes **Instrumentos de avaliação:** Questionário de opinião; Grelhas de análise

Apêndice 5: Guião para realização de atividade de recolha de informação



Vamos falar sobre roupa!

- O que é? Como é (cor, forma, textura, etc.)? Como a sentimos?
- Para que serve? Para que não serve?
- Quem veste o quê (faixa etária: crianças, adultos, idosos; nacionalidade: pessoas de diferentes culturas; etc.)? E como?

A partir das nuvens de palavras criadas na aula, e/ou das questões sugeridas acima, fala com crianças que te sejam próximas e gera uma discussão à volta destes conceitos.

Tenta perceber o que estas palavras e ideias significam para uma criança, pedindo-lhe para as explicar das mais variadas formas:

- Texto
- Esquemas
- Desenhos
- Colagens
- Áudio
- Vídeo
- **Outros**

Apêndice 6: *PowerPoint* de apoio à apresentação: Ilustração Infantil

FITZEBUTZE

- Publicado em 1900 na Alemanha
- Ilustrado por Ernst Kreidolf

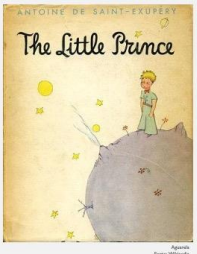
Aguarela
Fonte: Kümmerling-Meibauer, 2013

"Ernst kreidolf's lavishly coloured watercolour illustrations apparently show the artist's withdrawal from the decorative (...) style of children's book illustration that was predominant until the end of the nineteenth century. The illustrator's commitment to a reduced stylization of figures and objects and the omission of detailed settings in favour of a negative space are obviously borrowed from modernist paintings."

Bettina Kümmerling-Meibauer

LE PETIT PRINCE

- Publicado em 1943
- Ilustrado e escrito por Antoine de Saint-Exupéry, em Nova Iorque, após a sua chegada, em 1940, na sequência da invasão de França pelas tropas alemãs
- Autor morre aos 44 anos, o número de vezes que o Principezinho vê o sol a pôr-se, no livro



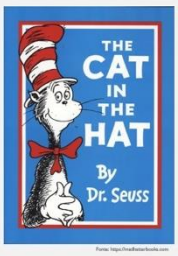
Aguarela
Fonte: Wikipedia

Aguarelas originais para *Le petit prince*. 1943

Aguarela
Fonte: https://www.themorgan.org

THE CAT IN THE HAT

- Publicado em 1957
- Ilustrado por Theodor Geisel (Dr. Seuss)



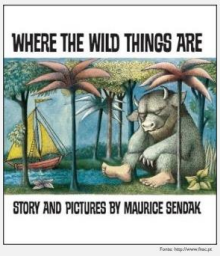
Fonte: https://madbetterbooks.com

"It is the book I'm proudest of because it had something to do with the death of the Dick and Jane primers. (...)*The cat in the hat* is a revolt against authority, but it's ameliorated by the fact that the cat cleans up everything at the end."

Theodor Geisel

WHERE THE WILD THINGS ARE

- Publicado em 1963
- Ilustrado por Maurice Sendak



Fonte: http://www.livar.pt

"An instance where plot progression is suggested by the protagonist's room steadily being filled with trees and grass from bedposts to shag rug, heightening the sense of Max's infuriation for being sent off to his room as punishment (...)."

Stephen Poon

Aguarela
Fonte: Pinno, 2016

ILUSTRADORES

"Até meados do século XIX a escassez em Portugal de literatura destinada às crianças e produzida exclusivamente para elas era clara. Até então os livros produzidos para seu próprio consumo eram apenas de caráter didático, moral, escolar e sempre numa vertente educacional bem aos costumes e valores da época (...) pautados por uma índole moralizante e de apoio à educação das crianças, nunca de divertimento."

Ana Carolina Fraga Novo

SARAH AFONSO

- Nasce em 1899 e morre em 1983
- Pintora modernista
- Ilustrou o primeiro conto infantil de Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Menina do Mar* (editado pela primeira vez em 1958 e reeditado em 2021)
- Ultrapassou convenções sociais ao ir para Paris e ao frequentar as tertúlias da Brasileira do Chiado

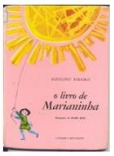
Fonte: https://arvoaserta.typepad.com

A menina do mar, 2021 (1958)

Fonte: https://lilletjda.wpo.pt

MARIA KEIL

- Nasce em 1914 e morre em 2012
- Foi ilustradora, pintora, designer, ceramista, cenógrafa, figurinista e autora dos painéis de azulejos que decoraram as primeiras estações de metro de Lisboa
- Ligada à geração figurativa praticada nas primeiras décadas do século XX, desenvolveu um discurso criativo baseado na estilização do desenho, sempre aliado ao real



Fonte: http://ondasasonhosjoys.blogspot.com

Histórias da minha rua, 1953

Fonte: https://www.pretaterradeideias.com

LUÍS FILIPE DE ABREU

- Nasce em 1935
- Fez ilustração editorial, institucional, publicitária e para jornais
- Várias capas e livros ilustrados (Aquilino Ribeiro, José Rodrigues Miguéis, António Sérgio, Dostoyewsky, Puskin, Eça de Queiroz, D.H.Lawrence, Gil Vicente, Fernão Mendes Pinto)

Fonte: http://www.asmaravalgia.com

"O resultado é bom em relação ao que se fazia e acho que foi positivo porque em 1968 mandámos imagens destas para os confins do nosso país."

Luís Filipe de Abreu

Livro de leitura da primeira classe, 1967

Fonte: http://www.asmaravalgia.com

Livro de leitura da segunda classe, 1968

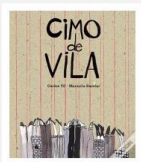
Fonte: http://www.asmaravalgia.com

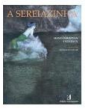
"Tivemos imensas limitações técnicas porque nos foi dito que queriam uma edição muito barata. (...) Havia diferenças de impressor para impressor e os impressores preferidos foram, mesmo, os mais baratos embora tivéssemos feito recomendações para isto ser feito numa boa impressora."

Luís Filipe de Abreu

MANUELA BACELAR

- Nasce em 1943 e dedica-se exclusivamente à ilustração a partir de 1988
- Primeira grande referência da ilustração para a infância do período pós 25 de Abril
- Prémios:
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 1996 com *A Sereiazinha*





Fonte: http://www.livas.pt

A Sereiazinha, 1995

Óleo sobre papel
Fonte: Bacelar, 1995

Cimo de vila, 2010

Fonte: https://serrelhascanteiras.com

HENRIQUE CAYATTE

- Nasce em 1957
- Prémios:
  - 1.º Prémio da Secretaria de Estado da Cultura para o conjunto da sua obra de ilustração, em 1986
  - Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens, em 1988, com *O grande Logarto da Pedra Azul*
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 2000, com *Estranhões e Bizarrocos*

Estranhões e bizarrocos, 2000

Fonte: https://www.estudiobrooks.co.uk

Estranhões e bizarrocos, 2000

Fonte: https://www.estudiobrooks.co.uk

Fonte: https://elos-weebly.com

TERESA LIMA

- Nasce em 1962 e começa a ilustrar livros infanto-juvenis em 1994
- Prémios:
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 1998, com *Alice no País das Maravilhas*
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 2006, com *Histórias de Animais*

Alice no país das maravilhas, 1998

Técnica mista
Fonte: https://alice18portugal.files.wordpress.com

Histórias de animais, 2006

Fonte: http://tarsaelmailustracao.blogspot.com

Fonte: https://www.paleorioglio.com

ANDRÉ LETRIA

- Nasce em 1973 e começa a ilustrar em 1992
- Prémios:
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 1999, com *Versos de fazer ó-ó*
  - Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens, em 2004, com *Se eu fosse muito magrinha*
  - Prémio Nacional de Ilustração, em 2019, com *A Guerra*

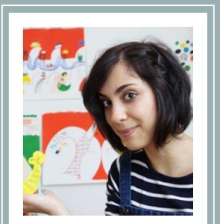
"Escrever para crianças, como um dia disse Cecília Meireles, é como escrever para os adultos, só que melhor."

André Letria

Se eu fosse um livro, 2011

Se eu fosse um livro, 2011

A Guerra, 2018



CATARINA SOBRAL

- Nasce em 1985
- Prémios:

Melhor Livro Infantojuvenil pela Sociedade Portuguesa de Autores, em 2012, com *Achimpa*

Prémio Internacional de Ilustração na Feira do Livro de Bolonha, em 2014, com *O Meu Avô*

Greve, 2012

O meu avô, 2014

O meu avô, 2014

Vazio, 2015

SOFIA FISCHER

- Nasce em 1988
- Directora criativa na agência de comunicação Lisbon Project, onde trabalha com Chicco, Citroën, Jardim Zoológico de Lisboa e UNICEF Portugal

Conhece os teus direitos - UNICEF

Fonte: https://sofiafischer.com

EDITORAS

"Algumas delas, como a minha a minha, como a Planeta Tangerina, foram criadas por pessoas que vêm da área visual - sejam designers, sejam ilustradores - e que começaram a criar livros que têm características diferentes daqueles que víamos antes, que tratam o texto com o mesmo respeito com que as ilustrações são tratadas e oferecendo aos leitores uma forma diferente de encarar os livros."

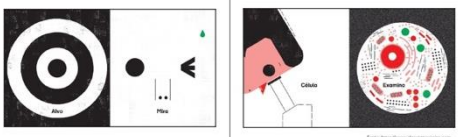
André Letria

PLANETA TANGERINA

- Criada em 1999, em 2004 começa a editar
- Bernardo P. Carvalho, Madalena Matoso e Yara Kono
- Publica: álbuns ilustrados, livros, revistas, documentos pedagógicos
- Colabora: serviços educativos de museus, câmaras municipais, agências e marcas que desenvolvem programas para as escolas

Fonte: https://www.planetatangerina.com

Imagem, 2016



Fonte: https://www.planetatangerina.com

Menino, menina, 2020

Fonte: https://www.planetatangerina.com

Menino, menina, 2020

Fonte: https://www.planetatangerina.com/pt-pt/making-of-do-livro-menino-menina/

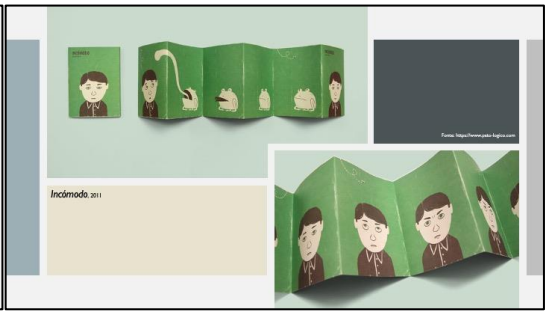
"Acreditamos que os conteúdos para os mais novos devem ser bem estruturados, simples, rigorosos, bonitos (e, sempre que possível, divertidos)."

Planeta Tangerina

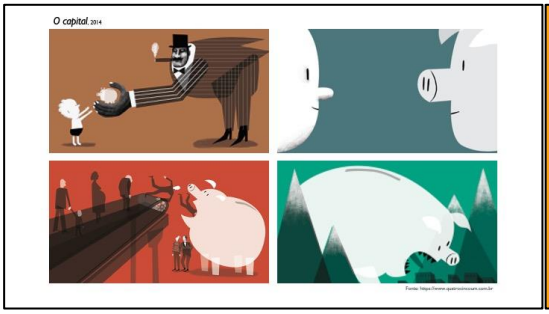
PATO LÓGICO

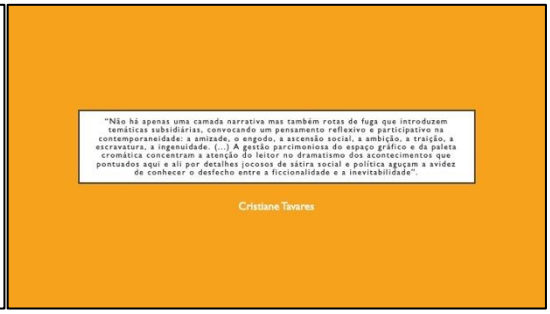
- Criada em 2010
- André Letria
- Publica: livros-objeto, álbuns ilustrados, desdobráveis, narrativas mudas, "atividários", e-books
- Dinamiza: oficinas, sessões e exposições em escolas, bibliotecas e galerias

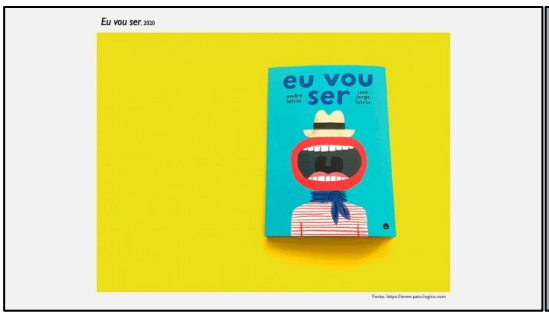
Fonte: https://www.pato-logico.com



Fonte: https://www.pato-logico.com

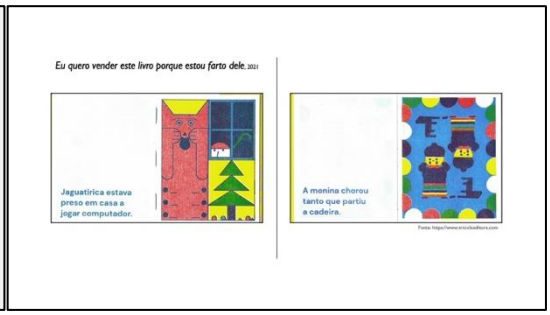

O capital 2014


"Não há apenas uma camada narrativa mas também rotas de fuga que introduzem temáticas subsidiárias, convocando um pensamento reflexivo e participativo na contemporaneidade: a amizade, o engodo, a ascensão social, a ambição, a traição, a escravatura, a ingenuidade. (...) A gestão parcimoniosa do espaço gráfico e da paleta cromática concentram a atenção do leitor no dramatismo dos acontecimentos que pontuados aqui e ali por detalhes jocosos de sátira social e política aguçam a avidez de conhecer o desfecho entre a ficcionalidade e a inevitabilidade".
Cristiane Tavares

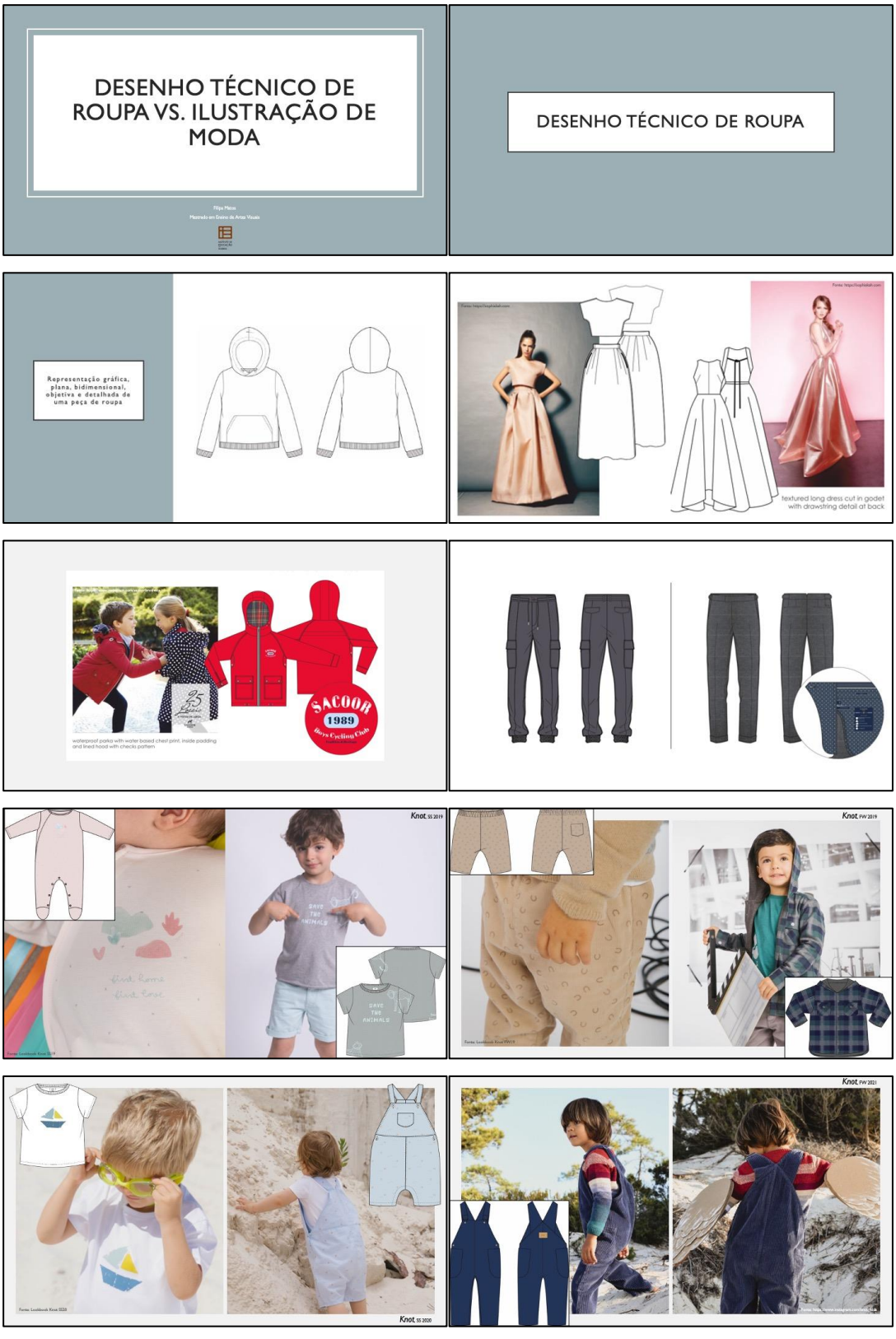

Eu vou ser. 2020
eu vou ser

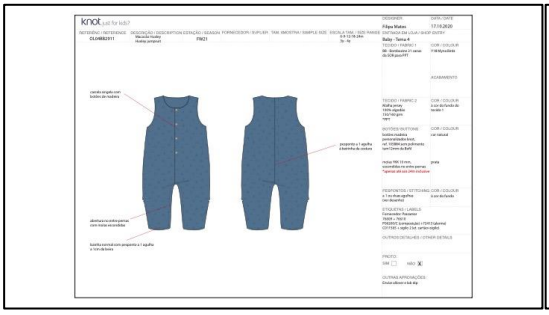
TRICICLO
- Criada em 2017
- Ana Braga, Inês Machado e Tiago Guerreiro
- Publica: revista homónima, livros de artista, zines e jogos, em edições limitadas e numeradas
- Dinamiza: workshops de ilustração e de técnicas de impressão
ABC DO CINEMA
ABC DA MÚSICA

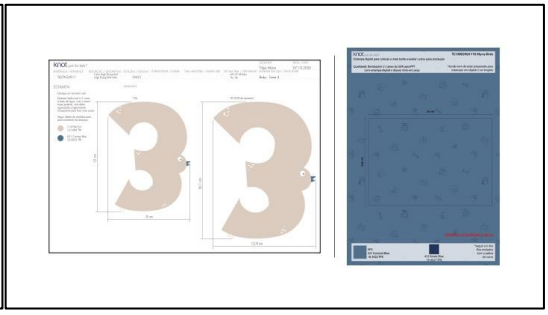
Eu quero vender este livro porque estou farto dele. 2020
A
B
ABBA
THE BEACH BOYS

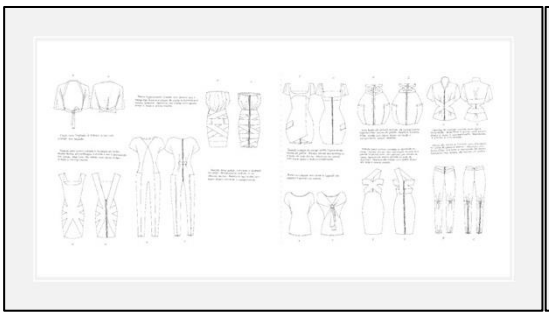

Eu quero vender este livro porque estou farto dele. 2021
Jaguatirica estava preso em casa a jogar computador.
A menina chorou tanto que partiu a cadeira.

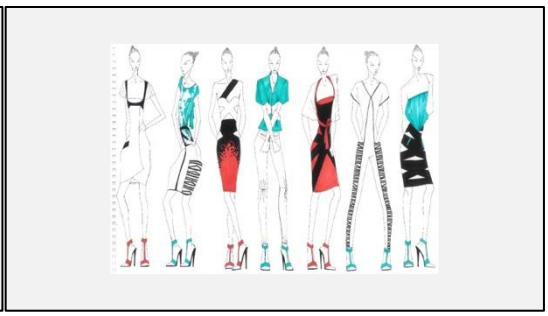
Apêndice 7: *PowerPoint* de apoio à apresentação: Desenho Técnico de Roupa vs. Ilustração de Moda

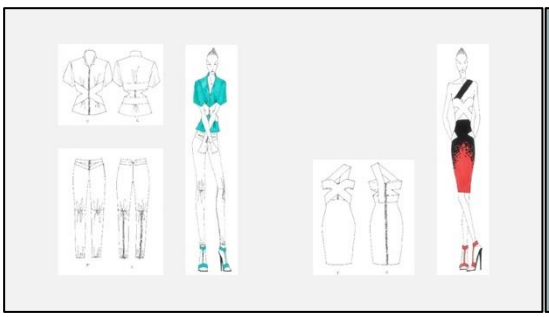




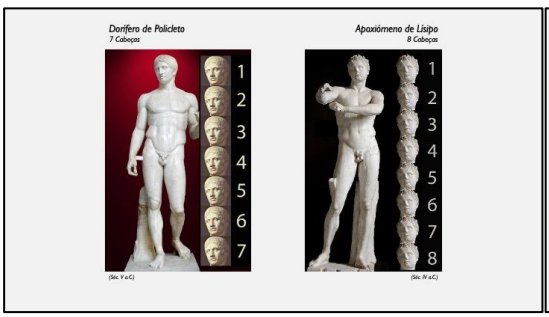


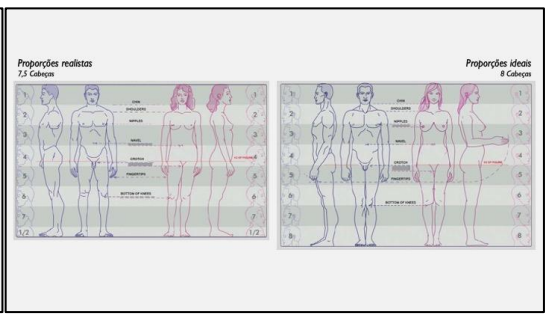






PROPORÇÕES DA FIGURA HUMANA





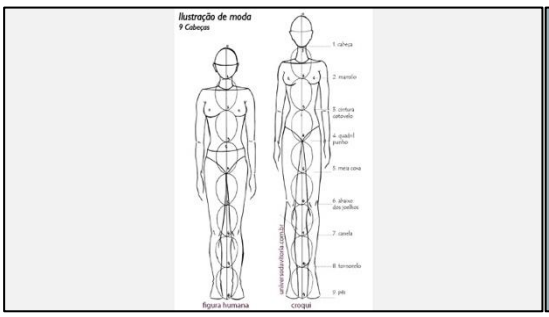


ILUSTRAÇÃO DE MODA

CHARLES DANA GIBSON

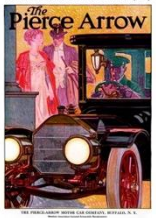
- Criou as "Gibson Girls", um ideal de feminilidade americana que estabeleceu o padrão de beleza e comportamento feminino da década de 1890 até à Primeira Guerra Mundial.
- Década de 1930: a "idade de ouro" da ilustração de moda
- Novos desenvolvimentos tecnológicos na impressão permitem a reprodução de ilustrações em revistas

J.C. LEYENDECKER

- Ilustrou para jornais e revistas, livros e anúncios publicitários
- Herói do pintor Norman Rockwell, que buscou inspiração nas suas ilustrações

Kuppenheimer, 1920s

The Pierce Arrow Motor Car Company, n.d.



Kuppenheimer, 1919

ERTÉ

- Artista e designer russo
- Estilo Art Déco: uso de linhas finas e delicadas e ornamentação simplificada, inspirada no mundo natural
- Assinou contrato com a *Harper's Bazaar* entre1915 a 1938, um dos mais longos da história editorial

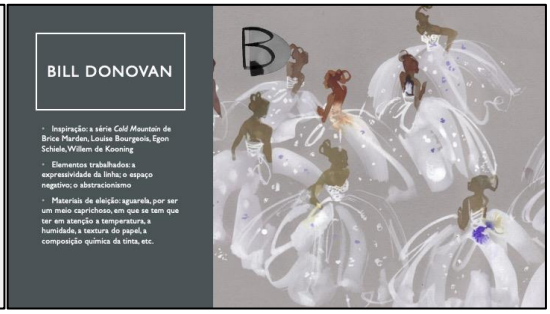
Capa da Harper's Bazaar, 1923

RENÉ BOUCHÉ

- Começa a trabalhar como ilustrador para a Vogue Paris em 1938
- Ilustrou para Saks Fifth Avenue e Elizabeth Arden, onde foi ilustrador chefe de várias campanhas publicitárias

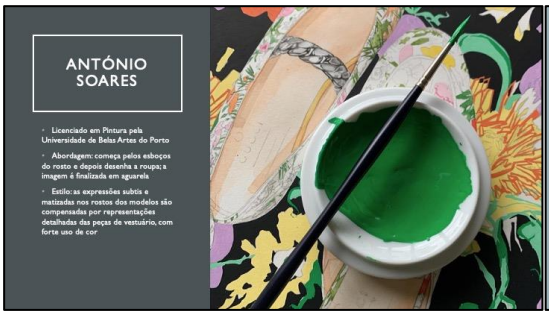
RENÉ GRUAU

- Artista italiano, publica os primeiros desenhos aos 14 anos
- Começa a colaborar com Christian Dior em 1947, ilustrando anúncios para vários perfumes
- Grande referência da ilustração de moda dos anos 50 e 60


BILL DONOVAN
• Inspiração: a série *Cold Mountain* de Brice Marden, Louise Bourgeois, Egon Schiele, Willem de Kooning
• Elementos trabalhados: a expressividade da linha; o espaço negativo; o abstracionismo
• Materiais de eleição: aguarela, por ser um meio caprichoso, em que se tem que ter em atenção a temperatura, a humidade, a textura do papel, a composição química da tinta, etc.

Valentino, FW 2015

Ralph Rucci, FW 2021
Aguarela


ANTÓNIO SOARES
• Licenciado em Pintura pela Universidade de Belas Artes do Porto
• Abordagem: começa pelos esboços do rosto e depois desenha a roupa; a imagem é finalizada em aguarela
• Estilo: as expressões subtis e matizadas nos rostos dos modelos são compensadas por representações detalhadas das peças de vestuário, com forte uso de cor

Schiaparelli, SS 2020
Aguarela

Aguarela

Schiaparelli, SS 2020
Aguarela

Valentino, SS 2020
Aguarela

Aguarela

LIU BOLIN
(THE INVISIBLE MAN)
• Estudou escultura na Academia Central de Belas Artes de Pequim
• Conhecido pelas suas imagens, mistura entre pintura e fotografia., em que aparece camuflado no cenário, parecendo que faz parte da paisagem.

Louis Vuitton. SS 2022
LOUIS VUITTON

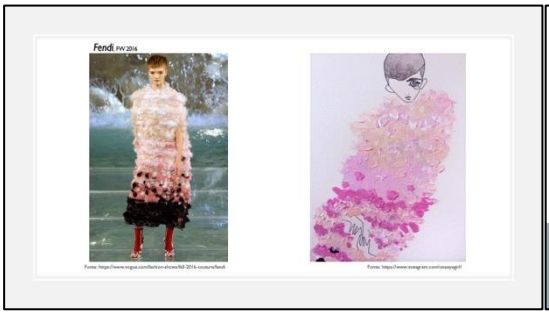
Off White. FW 2021
Off
White™

Off
White™
OFF
Off White. FW 2021

STEPHAN BEAUMONT
(ONE EYE GIRL)
• Ilustrador autodidata que vive entre Barcelona e Marrakech
• Trabalhou em moda e publicidade
• Estilo e filosofia: a imperfeição feminina como fonte de beleza
• Fontes de inspiração: móbiles de Alexander Calder; teste de Rorschach; cartoonista e ilustrador Raymond Peynet

Givenchy. SS 2020

Delpozo. FW 2017


Fendi. FW 2016

ATIVIDADE

Apêndice 8: Grelha de análise: Atitudes

Grelha baseada no quadro 17 - Observação focada

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)

Adaptada aos critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos da disciplina de Desenho A, aprovados em conselho pedagógico a 30/09/2021

CONTEXTO

Grelha de observação focada – Objeto de avaliação: Atitudes

Aluno(a):	Data:	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**
Ano: **11º**	Semana:	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Sala: **H104, 1º piso, Bloco H**	Disciplina: **Desenho A**

ÁREA DE COMPETÊNCIA:	**INDICADORES DE AVALIAÇÃO: (o aluno é capaz de...)**	**Pouco frequente**	**Frequente**	**Muito frequente**
(E) RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.			
	Trabalhar em equipa.			
	Usar diferentes meios para comunicar.			
	Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade.			
	Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.			
(F) DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA	Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.			
	Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências.			
	Consolidar e aprofundar as competências que já possui, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.			
	Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.			
COMENTÁRIOS:				

Apêndice 9: Lista de verificação: Diário Gráfico

Grelha baseada no exemplo de uma lista de verificação

Lemos, V. V. (1990). O critério do sucesso – Técnicas de avaliação da aprendizagem. Texto Editora.

Adaptada aos critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos da disciplina de Desenho A, aprovados em conselho pedagógico a 30/09/2021

CONTEXTO

Lista de Verificação – Objeto de avaliação: Conhecimentos e Capacidades

Ferramenta de avaliação: Diário Gráfico

Escola: **Escola Secundária Vergílio Ferreira**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

OBJETO DE AVALIAÇÃO:	**INDICADORES DE AVALIAÇÃO: (o aluno é capaz de...)**	*Adriana*	*Analine*	*André*	*Andreia*	*Carolina*	*Débora*	*Helena*	*Inês*	*Jiaqi*	*Joana*	*José*	*Laura*	*Madalena*	*Manuel*	*Raquel*	*Sofia*	*Vicente*	**COMENTÁRIOS:**
CONHECIMENTOS (A, B, I) *40 pontos*	Valorizar o papel desempenhado pelo observador perante imagens e objetos, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam.																		
	Aprofundar estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas.																		
	Analisar e representar objetos do mundo visível, evidenciando um crescente domínio da proporção, escala, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e capacidade de síntese gráfica.																		
	Selecionar suportes, materiais e técnicas em função das suas características, adequando-os às ideias a desenvolver.																		
CAPACIDADES (C, D, G, H, I, J) *60 pontos*	Selecionar modos de registo evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva.																		
	Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas.																		
	Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo.																		
	Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e elementos estruturais da linguagem plástica.																		
	Demonstrar invenção criativa aplicada a imagens, formas e objetos, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação.																		
	Desenvolver uma expressividade gráfica personalizada.																		
Total																			

Pouco evidente: 4 pontos; Evidente: 7 pontos; Muito evidente: 10 pontos

Apêndice 10: Lista de verificação: Representação de sensações e movimento

Grelha baseada no exemplo de uma lista de verificação

Lemos, V. V. (1990). O critério do sucesso – Técnicas de avaliação da aprendizagem. Texto Editora.

Adaptada aos critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos da disciplina de Desenho A, aprovados em conselho pedagógico a 30/09/2021

CONTEXTO

Lista de Verificação – Objeto de avaliação: Conhecimentos e Capacidades

Ferramenta de avaliação: Exercícios exploratórios (Representação de sensações e movimento)

Escola: **Escola Secundária Vergílio Ferreira**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

OBJETO DE AVALIAÇÃO:	**INDICADORES DE AVALIAÇÃO: (o aluno é capaz de...)**	*Adriana*	*Analine*	*André*	*Andreia*	*Carolina*	*Débora*	*Helena*	*Inês*	*Jiaqi*	*Joana*	*José*	*Laura*	*Madalena*	*Manuel*	*Raquel*	*Sofia*	*Vicente*	**COMENTÁRIOS:**
CONHECIMENTOS (A, B, I) *50 pontos*	Aprofundar conhecimentos das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.																		
	Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica.																		
	Aprofundar conhecimentos sobre tecnologias de divulgação das formulações gráficas.																		
	Aprofundar estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas.																		
	Selecionar materiais e técnicas em função das suas características, adequando-os às ideias a desenvolver.																		
CAPACIDADES (C, D, G, H, I, J) *50 pontos*	Selecionar modos de registo evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva.																		
	Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo.																		
	Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos elementos estruturais da linguagem plástica na elaboração de desenhos e imagens criados a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas.																		
	Demonstrar invenção criativa aplicada a imagens, formas e objetos, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação.																		
	Desenvolver uma expressividade gráfica personalizada.																		
	Utilizar novas tecnologias, aplicando-as às tarefas e processos do desenho.																		
Total																			

Pouco evidente: 4 pontos; Evidente: 7 pontos; Muito evidente: 10 pontos

Apêndice 11: Lista de verificação: Desenhar com a tesoura (transformação de edifícios em figurinos)

Grelha baseada no exemplo de uma lista de verificação

Lemos, V. V. (1990). O critério do sucesso – Técnicas de avaliação da aprendizagem. Texto Editora.

Adaptada aos critérios específicos de avaliação definidos pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF para o 10º e 11º anos da disciplina de Desenho A, aprovados em conselho pedagógico a 30/09/2021

CONTEXTO

Lista de Verificação – Objeto de avaliação: Conhecimentos e Capacidades

Ferramenta de avaliação: Atividade de ilustração – Desenhar com a tesoura (transformação de edifícios em figurinos)

Escola: **Escola Secundária Vergílio Ferreira**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

OBJETO DE AVALIAÇÃO:	**INDICADORES DE AVALIAÇÃO: (o aluno é capaz de...)**	*Adriana*	*Analine*	*André*	*Andreia*	*Carolina*	*Débora*	*Helena*	*Inês*	*Jiaqi*	*Joana*	*José*	*Laura*	*Madalena*	*Manuel*	*Raquel*	*Sofia*	*Vicente*	**COMENTÁRIOS:**
CONHECIMENTOS (A, B, I) *50 pontos*	Relacionar diferentes movimentos artísticos e respetivos critérios estéticos, integrando os saberes adquiridos na sua reflexão/ação.																		
	Conhecer referenciais da arquitetura que explorem cânones percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos.																		
	Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica.																		
	Aprofundar estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas.																		
	Analisar e representar objetos do mundo visível, evidenciando um crescente domínio da proporção, escala, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e capacidade de síntese gráfica.																		
CAPACIDADES (C, D, G, H, I, J) *50 pontos*	Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo.																		
	Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica.																		
	Demonstrar invenção criativa aplicada a imagens, formas e objetos, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação.																		
	Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas.																		
	Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos utilizando vocabulário específico da linguagem visual.																		
	Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares.																		
Total																			

Pouco evidente: 4 pontos; Evidente: 7 pontos; Muito evidente: 10 pontos

Apêndice 12: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de representação de um material têxtil

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Exploração da capacidade de representação de um material têxtil

(200 pontos)

Adaptado aos critérios de classificação adotados para os exames finais nacionais de Desenho A, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Escola: **ESVF**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.
É classificado com 0 pontos qualquer parâmetro de resposta que não atinja o nível 1 de desempenho, bem como qualquer resposta que não possa ser claramente identificada.

Na classificação das respostas aos itens do exercício são considerados os seguintes parâmetros:

Parâmetro A

– O domínio dos diferentes meios atuantes*, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;

*A inclusão de outro(s) meio(s) atuante(s) além do(s) indicado(s) implica a classificação com 0 pontos no parâmetro A. No entanto, a execução de traçados prévios a grafite não é considerada como inclusão de outro meio atuante.

Parâmetro B

– A capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível;

Parâmetro C

– O domínio e a aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica: composição, organização formal, espacial e dinâmica, e adequação formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

A classificação das respostas resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros.

Critérios específicos de classificação

PARÂMETRO	NÍVEL	DESCRITOR DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
A – Domínio dos meios atuantes			60 pontos
A1 Eficácia técnica	3	Utiliza apenas grafites num modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra segurança, fluidez e desenvoltura no modo como traça e no modo como mancha.	36
	2	Utiliza apenas grafites num modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra falta de segurança no modo como traça **ou** no modo como mancha.	24
	1	Utiliza apenas grafites num modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra falta de segurança no modo como traça **e** no modo como mancha.	12
A2 Natureza específica	3	Demonstra conhecimento da natureza específica do meio atuante e explora o seu potencial expressivo. Adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido. Varia a pressão exercida sobre o riscador de modo a produzir diferentes espessuras, intensidades de linha e	24

		densidades de mancha.	
	2	Demonstra alguma falta de conhecimento da natureza específica do meio atuante ou não explora o seu potencial expressivo. Não adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido, mas varia a pressão exercida sobre o riscador de modo a produzir diferentes espessuras, intensidades de linha e densidades de mancha.	16
	1	Demonstra alguma falta de conhecimento da natureza específica do meio atuante ou não explora o seu potencial expressivo. Adequa, ou não, a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido e varia a pressão exercida sobre o riscador, mas produz apenas diferentes espessuras, diferentes intensidades de linha ou diferentes densidades de mancha.	8
B – Capacidade de análise e representação de objetos			110 pontos
B1 Morfologia geral e proporções	3	Faz um registo à mão livre no qual transmite adequadamente a morfologia geral e as proporções do tecido.	60
	2	Faz um registo à mão livre no qual transmite com dificuldade a morfologia geral **ou** as proporções do tecido.	40
	1	Faz um registo à mão livre no qual transmite com dificuldade a morfologia geral **e** as proporções do tecido.	20
B2 Tridimensionalidade e claro/escuro	2	Transmite adequadamente a tridimensionalidade e o claro/escuro do tecido.	30
	1	Transmite com dificuldade a tridimensionalidade **ou** o claro/escuro do tecido.	15
B3 Materiais, texturas e tonalidades	3	Transmite adequadamente a diferença de texturas **e** de tonalidades dos materiais.	20
	2	Transmite adequadamente a diferença de texturas **ou** de tonalidades dos materiais.	15
	1	Transmite com dificuldade a diferença de texturas e de tonalidades dos materiais.	10
C – Domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica			30 pontos
C1 Práticas de ocupação de página	4	O registo está centrado no espaço livre da folha, num quadrado de 20 x 20 cm, e foi ampliado relativamente à fotografia original.	30
	3	O registo não está centrado no espaço livre da folha, mas foi trabalhado num quadrado de 20 x 20 cm, e foi ampliado relativamente à fotografia original.	22
	2	O registo está centrado no espaço livre da folha, embora não num quadrado de 20 x 20 cm, e foi ampliado relativamente à fotografia original.	14
	1	O registo está centrado no espaço livre da folha, embora não num quadrado de 20 x 20 cm, e não foi ampliado relativamente à fotografia original.	6

Apêndice 13: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de uma descrição elaborada por um colega, por escrito, a partir de uma fotografia de Tom Wood)

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Exploração da capacidade de comunicação

Ilustração de uma descrição elaborada por um colega, por escrito, a partir de uma fotografia de Tom Wood

(100 pontos)

Adaptado aos critérios de classificação adotados para os exames finais nacionais de Desenho A, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Escola: **ESVF**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.
É classificado com 0 pontos qualquer parâmetro de resposta que não atinja o nível 1 de desempenho, bem como qualquer resposta que não possa ser claramente identificada.

Na classificação das respostas aos itens do exercício são considerados os seguintes parâmetros:

Parâmetro A

– O domínio dos diferentes meios atuantes*, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;

*A inclusão de outro(s) meio(s) atuante(s) além do(s) indicado(s) implica a classificação com 0 pontos no parâmetro A. No entanto, a execução de traçados prévios a grafite não é considerada como inclusão de outro meio atuante.

Parâmetro B

– A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Parâmetro C

– O domínio e a aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica: composição, organização formal, espacial e dinâmica, e adequação formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

A classificação das respostas resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros.

Critérios específicos de classificação

PARÂMETRO	**NÍVEL**	**DESCRITOR DE DESEMPENHO**	**PONTUAÇÃO**
A – Domínio dos meios atuantes			25 pontos
A1 Eficácia técnica	3	Utiliza apenas pastel de óleo com segurança, fluidez e desenvoltura, explorando diferentes traçados e texturas.	15
	2	Utiliza apenas pastel de óleo com segurança, fluidez e desenvoltura, mas não explora diferentes traçados e texturas **ou** demonstra falta de segurança no modo como utiliza o pastel de óleo, mas explora diferentes traçados e texturas.	10
	1	Demonstra falta de segurança no modo como utiliza o pastel de óleo e não explora diferentes traçados e texturas.	5

A2 Natureza específica	2	Demonstra conhecimento da natureza específica do meio atuante e explora o seu potencial expressivo.	10
	1	Demonstra alguma falta de conhecimento da natureza específica do meio atuante ou não explora o seu potencial expressivo.	5
B – Capacidade de síntese			45 pontos
B1 Invenção	4	Partindo do texto, executa uma ilustração que concretiza a descrição do colega. Insere os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.) num ambiente adequado.	15
	3	Partindo do texto, executa uma ilustração que não permite perceber a concretização da descrição do colega. Insere os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.) num ambiente adequado.	12
	2	Partindo do texto, executa uma ilustração que concretiza a descrição do colega. Não insere os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.) num ambiente adequado.	9
	1	Partindo do texto, executa uma ilustração que concretiza a descrição do colega. Não representa o ambiente.	6
B2 Construção de formas	3	Inclui na ilustração os elementos referidos no texto e acrescenta-lhe outros para definir o ambiente geral.	20
	2	Inclui na ilustração apenas alguns dos elementos referidos no texto e acrescenta-lhe outros para definir o ambiente geral.	15
	1	Inclui na ilustração os elementos referidos no texto, mas não lhe acrescenta outros para definir o ambiente geral.	10
B3 Luz/Sombra	2	Representa zonas mais escuras e mais claras, conferindo dinamismo à ilustração.	10
	1	Não representa zonas mais escuras ou mais claras, não conseguindo conferir dinamismo à ilustração.	5
C – Domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica			30 pontos
C1 Composição	2	Organiza a composição, estabelecendo uma relação espacial entre os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.).	10
	1	Na organização da composição, não estabelece uma relação espacial entre os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.).	5
C2 Adequação e práticas de ocupação de página	2	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos e faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	10
	1	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas não faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha **ou** não adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	5
C3 Qualidade gráfica e coerência	2	A composição visual tem qualidade gráfica e é coerente no conjunto dos elementos que a constituem.	10
	1	A composição visual não tem qualidade gráfica **ou** revela incoerências no conjunto dos elementos que a constituem.	5

Apêndice 14: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de respostas à pergunta "Para que não serve a roupa?")

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Exploração da capacidade de comunicação

Ilustração de respostas à pergunta "Para que não serve a roupa?"

(100 pontos)

Adaptado aos critérios de classificação adotados para os exames finais nacionais de Desenho A, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Escola: **ESVF**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.
É classificado com 0 pontos qualquer parâmetro de resposta que não atinja o nível 1 de desempenho, bem como qualquer resposta que não possa ser claramente identificada.

Na classificação das respostas aos itens do exercício são considerados os seguintes parâmetros:

Parâmetro A

– O domínio dos diferentes meios atuantes*, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;

*A inclusão de outro(s) meio(s) atuante(s) além do(s) indicado(s) implica a classificação com 0 pontos no parâmetro A. No entanto, a execução de traçados prévios a grafite não é considerada como inclusão de outro meio atuante.

Parâmetro B

– A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Parâmetro C

– O domínio e a aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica: composição, organização formal, espacial e dinâmica, e adequação formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

A classificação das respostas resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros.

Critérios específicos de classificação

PARÂMETRO	NÍVEL	DESCRITOR DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
A – Domínio dos meios atuantes			25 pontos
A1 Eficácia técnica	3	Utiliza apenas tinta-da-china com segurança, fluidez e desenvoltura, explorando diferentes traçados e texturas.	15
	2	Utiliza apenas tinta-da-china com segurança, fluidez e desenvoltura, mas não explora diferentes traçados e texturas **ou** demonstra falta de segurança no modo como utiliza a tinta-da-china, mas explora diferentes traçados e texturas.	10
	1	Demonstra falta de segurança no modo como utiliza a tinta-da-china e não explora diferentes traçados e texturas.	5
A2 Natureza específica	2	Demonstra conhecimento da natureza específica do meio atuante e explora o seu potencial expressivo.	10
	1	Demonstra alguma falta de conhecimento da natureza	5

		específica do meio atuante ou não explora o seu potencial expressivo.	
B – Capacidade de síntese			45 pontos
B1 Invenção	3	Partindo da sua própria imaginação ou de um conjunto de respostas pré-definido, executa uma ilustração que concretiza uma resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?”.	10
	2	Partindo da sua própria imaginação, executa uma ilustração que não permite perceber a concretização resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?”.	7
	1	Partindo de um conjunto de respostas pré-definido, executa uma ilustração que não permite perceber a concretização resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?”.	4
B2 Construção de formas	3	Inclui na ilustração os elementos referidos resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?” e acrescenta-lhe outros para definir o ambiente geral.	20
	2	Inclui na ilustração apenas alguns dos elementos referidos na resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?” e acrescenta-lhe outros para definir o ambiente geral.	15
	1	Inclui na ilustração os elementos referidos na resposta à pergunta “Para que não serve a roupa?”, mas não lhe acrescenta outros para definir o ambiente geral.	10
B3 Alto contraste	2	Trabalha a imagem, aplicando apenas um alto contraste preto/branco, que acentua as diferenças de luz no modelo.	15
	1	Trabalha a imagem, mas aplica tons de cinza intermédios para além do preto e branco, que não acentua as diferenças de luz no modelo.	7
C – Domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica			30 pontos
C1 Composição	2	Organiza a composição, estabelecendo uma relação espacial entre os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.).	10
	1	Na organização da composição, não estabelece uma relação espacial entre os vários elementos visuais (personagens, objetos, etc.).	5
C2 Adequação e práticas de ocupação de página	2	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos e faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	10
	1	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas não faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha **ou** não adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	5
C3 Qualidade gráfica e coerência	2	A composição visual tem qualidade gráfica e é coerente no conjunto dos elementos que a constituem.	10
	1	A composição visual não tem qualidade gráfica **ou** revela incoerências no conjunto dos elementos que a constituem.	5

Apêndice 15: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Narrativa silenciosa, a partir da invenção de uma história para uma personagem de uma pintura)

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Exploração da capacidade de comunicação

Narrativa silenciosa, a partir da invenção de uma história para uma personagem de uma pintura

(100 pontos)

Adaptado aos critérios de classificação adotados para os exames finais nacionais de Desenho A, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Escola: **ESVF**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.
É classificado com 0 pontos qualquer parâmetro de resposta que não atinja o nível 1 de desempenho, bem como qualquer resposta que não possa ser claramente identificada.

Na classificação das respostas aos itens do exercício são considerados os seguintes parâmetros:

Parâmetro A

– O domínio dos diferentes meios atuantes*, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;

*A inclusão de outro(s) meio(s) atuante(s) além do(s) indicado(s) implica a classificação com 0 pontos no parâmetro A. No entanto, a execução de traçados prévios a grafite não é considerada como inclusão de outro meio atuante.

Parâmetro B

– A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Parâmetro C

– O domínio e a aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica: composição, organização formal, espacial e dinâmica, e adequação formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

A classificação das respostas resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros.

Critérios específicos de classificação

PARÂMETRO	NÍVEL	DESCRITOR DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
A – Domínio dos meios atuantes			25 pontos
A1 Eficácia técnica	3	Aplica uma técnica mista de guache e marcadores num modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra segurança, fluidez e desenvoltura no modo como traça e no modo como mancha. Pode ter utilizado água.	15
	2	Aplica uma técnica mista de guache e marcadores num modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra falta de segurança no modo como traça **ou** no modo como mancha. Pode ter utilizado água.	10
	1	Aplica uma técnica mista de guache e marcadores num	5

		modo de registo que conjuga traço e mancha. Demonstra falta de segurança no modo como traça **e** no modo como mancha. Pode ter utilizado água.	
A2 Natureza específica	3	Integra o conhecimento da natureza específica de cada meio atuante com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações. A exploração do potencial expressivo dos meios atuantes e a sua conjugação contribuem para a coerência do desenho final.	10
	2	Demonstra conhecimento da natureza específica de cada meio atuante. A exploração do potencial expressivo dos meios atuantes e a sua conjugação não contribuem para a coerência do desenho final.	7
	1	Não demonstra conhecimento da natureza específica de cada meio atuante, mas a conjugação dos meios atuantes contribui para a coerência do desenho final.	4
B – Capacidade de síntese			45 pontos
B1 Transformação gráfica e invenção	3	Evidencia capacidade de síntese e invenção na narrativa criada e no modo como insere a personagem destacada na composição. Não insere elementos textuais.	15
	2	Evidencia pouca capacidade de síntese e invenção na narrativa criada e no modo como insere a personagem destacada na composição **ou** insere elementos textuais.	10
	1	Evidencia pouca capacidade de síntese e invenção na narrativa criada e no modo como insere a personagem	5
B2 Construção de formas	4	Transfere pelo menos uma personagem da pintura, mantendo e registando corretamente as proporções e a anatomia. Adiciona novos elementos visuais (personagens, edifícios, objetos, etc.) coerentes, em termos de morfologia geral e proporções, com os restantes elementos da composição.	20
	3	Transfere pelo menos uma personagem da pintura, mantendo e registando corretamente as proporções e a anatomia. Adiciona novos elementos visuais (personagens, edifícios, objetos, etc.) incoerentes, em termos de morfologia geral e proporções, com os restantes elementos da composição.	16
	2	Transfere pelo menos uma personagem da pintura, revelando dificuldade no registo das proporções e da anatomia. Adiciona novos elementos visuais (personagens, edifícios, objetos, etc.) incoerentes, em termos de morfologia geral e proporções, com os restantes elementos da composição.	12
	1	Transfere pelo menos uma personagem da pintura, revelando dificuldade no registo das proporções e da anatomia. Mantém o esquema compositivo, não adicionando novos elementos visuais (personagens, edifícios, objetos, etc.).	8
B3 Claro /Escuro	2	Representa zonas mais escuras e mais claras, conferindo maior dramatismo à narrativa.	10

	1	Não representa zonas mais escuras ou mais claras, não conseguindo conferir dramatismo à narrativa.	5
C – Domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica			30 pontos
C1 Organização formal e práticas de ocupação de página	3	Executa seis vinhetas quadradas, e evidencia conhecimento sólido de fatores, processos e sistemas de organização formal na composição visual de cada vinheta.	10
	2	Executa menos do que seis vinhetas, mas evidencia conhecimento sólido de fatores, processos e sistemas de organização formal na composição visual de cada vinheta.	7
	1	Executa seis vinhetas quadradas, mas evidencia desconhecimento de fatores, processos e sistemas de organização formal na composição visual das vinhetas.	4
C2 Adequação	2	Executa uma sequência de seis vinhetas que narra a totalidade da ação com eficácia.	10
	1	Executa uma sequência de seis vinhetas com lacunas ou incoerências na narrativa.	5
C3 Qualidade gráfica e coerência	2	A composição visual tem qualidade gráfica e é coerente no conjunto dos elementos que a constituem.	10
	1	A composição visual não tem qualidade gráfica **ou** revela incoerências no conjunto dos elementos que a constituem.	5

Apêndice 16: Critérios de classificação: Exploração da capacidade de comunicação (Ilustração de moda, a partir de um coordenado da marca Duarte)

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Exploração da capacidade de comunicação

Ilustração de moda, a partir de um coordenado da marca Duarte

(100 pontos)

Adaptado aos critérios de classificação adotados para os exames finais nacionais de Desenho A, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Escola: **ESVF**	Disciplina: **Desenho A**	Professor(a) Cooperante: **Isabel Trindade**
Ano Letivo: **2021/2022**	Turma: **11º12ª Artes Visuais**	Professor(a) Estagiária: **Filipa Matos**

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
Os critérios de classificação apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.
É classificado com 0 pontos qualquer parâmetro de resposta que não atinja o nível 1 de desempenho, bem como qualquer resposta que não possa ser claramente identificada.

Na classificação das respostas aos itens do exercício são considerados os seguintes parâmetros:

Parâmetro A

– O domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;

Parâmetro B

– A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Parâmetro C

– O domínio e a aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica: composição, organização formal, espacial e dinâmica, e adequação formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

A classificação das respostas resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros.

Critérios específicos de classificação

PARÂMETRO	NÍVEL	DESCRITOR DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
A – Domínio dos meios atuantes			25 pontos
A1 Eficácia técnica	3	Utiliza aguarela com segurança, fluidez e desenvoltura, explorando diferentes traçados e texturas. Pode ter utilizado outros meios atuantes.	15
	2	Utiliza aguarela com segurança, fluidez e desenvoltura, mas não explora diferentes traçados e texturas **ou** demonstra falta de segurança no modo como utiliza a aguarela, mas explora diferentes traçados e texturas. Pode ter utilizado outros meios atuantes.	10
	1	Demonstra falta de segurança no modo como utiliza a aguarela e não explora diferentes traçados e texturas. Pode ter utilizado outros meios atuantes.	5
A2 Natureza específica	2	Demonstra conhecimento da natureza específica do(s) meio(s) atuante(s) e explora o seu potencial expressivo.	10
	1	Demonstra alguma falta de conhecimento da natureza específica do(s) meio(s) atuante(s) ou não explora o seu potencial expressivo.	5

B – Capacidade de síntese			45 pontos
B1 Invenção	3	Partindo de uma fotografia, executa uma ilustração que representa o coordenado. Insere o coordenado num ambiente adequado.	10
	2	Partindo de uma fotografia, executa uma ilustração que não representa o coordenado, mas insere o coordenado num ambiente adequado **ou** executa uma ilustração que representa o coordenado, mas não insere o coordenado num ambiente adequado.	7
	1	Partindo de uma fotografia, executa uma ilustração que representa o coordenado. Não representa o ambiente.	4
B2 Construção de formas	4	Representa a figura humana, estilizando as formas e as proporções do corpo. Representa a roupa, realçando pormenores diferenciadores da sua construção.	20
	3	Representa a figura humana, estilizando as formas e as proporções do corpo. Representa a roupa, mas não realça pormenores diferenciadores da sua construção.	16
	2	Representa a figura humana, mas não estiliza as formas ou as proporções do corpo. Representa a roupa, realçando pormenores diferenciadores da sua construção.	12
	1	Representa a figura humana, mas não estiliza as formas ou as proporções do corpo. Representa a roupa, mas não realça pormenores diferenciadores da sua construção.	8
B3 Cor	3	Aplica uma paleta de cores que reproduz a orientação cromática do coordenado e transmite o ambiente da coleção.	15
	2	Aplica uma paleta de cores que não reproduz a orientação cromática do coordenado, mas transmite o ambiente da coleção.	10
	1	Aplica uma paleta de cores que reproduz a orientação cromática do coordenado, mas não transmite o ambiente da coleção.	5
C – Domínio e aplicação de princípios e estratégias da linguagem plástica			30 pontos
C1 Composição	2	Organiza a composição, estabelecendo uma relação espacial entre os vários elementos visuais e inclui elementos que enquadrem o coordenado.	10
	1	Na organização da composição não estabelece uma relação espacial entre os vários elementos visuais **ou** não inclui elementos que enquadrem o coordenado.	5
C2 Adequação e práticas de ocupação de página	2	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos e faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	10
	1	Adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas não faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha **ou** não adequa a dimensão do registo aos meios atuantes pedidos, mas faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.	5
C3 Qualidade gráfica e coerência	2	A composição visual tem qualidade gráfica e é coerente no conjunto dos elementos que a constituem.	10
	1	A composição visual não tem qualidade gráfica **ou** revela incoerências no conjunto dos elementos que a constituem.	5

Apêndice 17: Diário de aula

11.1.22

Os alunos foram pontuais e a aula começou à hora prevista. A professora Isabel começou por pedir a todos que libertassem o seu espaço de trabalho, removendo das carteiras tudo o que não fosse necessário à atividade a desenvolver, sendo que as indicações relativamente ao material necessário tinham sido dadas à turma na aula anterior: papel cavalinho A3, materiais aquosos como tintas acrílicas, guache ou aguarela, e pincéis ou outros instrumentos que considerassem apropriados para pintar. Também a Professora Isabel e eu levamos para a aula alguns materiais mais insólitos como esponjas de diferentes dimensões, pauzinhos de madeira, cordel, palhinhas e também chá e molho de soja.

A professora Isabel convidou-me a explicar a atividade que iriamos então dinamizar. Informei os alunos que seriam vendados e que, dessa forma, sem recurso ao sentido da visão, teriam que manipular uma série de "coisas" através do tato. Expliquei também que, após todos terem tido oportunidade de sentir as tais "coisas", poderiam retirar as vendas e desenhar as sensações que estas lhes proporcionaram, nomeadamente através da cor. A professora Isabel reforçou que deveriam evitar representações figurativas – aliás, uma das dificuldades que identificamos nestes alunos – e que poderiam desenhar de pé, se assim o entendessem. Eu convidei os alunos a usar os materiais trazidos por nós, que colocamos na secretária da professora, no topo da sala. De seguida, distribuímos as vendas e pedimos que as colocassem, verificando que efetivamente ninguém conseguia ver nada. Todas as "coisas" que fomos recolhendo, ao longo das últimas semanas, para os alunos tatearem podem ser catalogadas, na sua maioria, como tecidos ou artigos de retrosaria, sendo o critério principal a riqueza da textura. Começamos por um pedaço de tule e por um rolo de pintura, que levamos até à carteira de cada aluno, sendo que a professora Isabel ficou encarregue de fazer chegar o rolo às duas filas da frente, e eu de levar o tule até às duas filas de trás.

Na primeira ronda notou-se uma certa apreensão e nervosismo por parte dos alunos, tanto na fase de manipulação das "coisas" como no momento de tirar a venda e encarar a folha em branco. Era visível o terror na cara dos alunos. Sublinhando que não havia resultados plásticos certos ou errados, convidamos os alunos a dar início à

sua interpretação gráfica da sensação proporcionada, informando-os de que teriam quinze minutos para a operacionalizar. Nesta altura, a maior parte dos alunos optou por recorrer apenas aos seus próprios pincéis e tintas, e apenas dois ou três alunos quiseram explorar os materiais disponibilizados por nós. A Alfa usou uma escova de dentes que tinha trazido de casa e outras alunas usaram pequenas esponjas existentes dentro das suas caixas de lápis e pastéis. Os alunos estiveram concentrados e silenciosos e não solicitaram a nossa ajuda. Assinalando o temporizador do telemóvel o fim dos quinze minutos, a primeira ronda terminou. Pedimos que os alunos das filas da frente colocassem os seus trabalhos nas mesas disponíveis ao fundo da sala, do lado direito, e que os alunos das filas de trás colocassem os seus trabalhos nas mesas do lado esquerdo – apesar de termos que reorganizar tudo posteriormente, uma vez que verificamos que vários alunos se tinham baralhado. Depois, a grande maioria dos alunos dirigiu-se ao lavatório para lavar os materiais utilizados.

Prontos para a segunda ronda, pedimos à turma que voltasse a colocar as vendas e, desta vez, eu apresentei um tecido de base acetinada com linhas ondeantes num material felpudo e em relevo às filas da frente, e a professora Isabel levou uma amostra de pelo verdadeiro até às filas de trás. A grande maioria dos alunos reagia com muita surpresa e medo, inclusivamente, ao sentir o pelo, sendo a Iota a mais vocal, chegando a perguntar se se tratava de um animal vivo, como um rato. Mesmo os alunos que sentiram o tecido com textura fizeram agora comentários sobre o que estavam a sentir, afirmando não fazer ideia do que se tratava. Alguns alunos pediram para sentir novamente as "coisas" depois de terem passado por todos. Retirando as vendas, os alunos iniciaram a pintura com mais à-vontade e o clima sentido na sala de aula era já diferente: ouviam-se risos e alguns cochichos e o ambiente estava mais leve, menos tenso. Por esta altura, já vários alunos se haviam dirigido à mesa com os materiais trazidos por nós, experimentando usar a corda, os pauzinhos, as palhinhas, as várias esponjas, o chá e o molho de soja. Detetamos, com surpresa, ao passar pela Beta, que o seu desenho reproduzia muito fielmente o tecido com linhas ondeantes, tanto nas formas como nas cores utilizadas. Ficamos também agradavelmente surpreendidos com algumas ideias dos alunos para representar as sensações, nomeadamente com a ideia do Tau de fazer pequenos rasgões no papel, e com a ideia da Épsilon de usar verniz das unhas para fazer pingos com relevo na folha, tendo ambos explorado uma certa tatilidade. A maior parte dos alunos que sentiu o pelo

usou cores terra no seu desenho. Findos os quinze minutos igualmente disponibilizados para a segunda ronda, repetiu-se o processo de deixar os trabalhos a secar e limpar o material.

Para a terceira ronda demos apenas dez minutos, e presenteamos os alunos com um pedaço de serapilheira e com uma bolsa de plástico em que deveriam inserir a mão para sentir inúmeras lantejoulas redondas e douradas, de grande dimensão. O Mi comentou: "Mas isto não é uma coisa, são milhentas coisas!". Já a Lambda referiu ter encontrado uma prova do crime, nomeadamente um pedaço de fio da serapilheira, que imediatamente recuperamos. Bastante mais bem-dispostos, comunicativos e descontraídos, os alunos representaram plasticamente as sensações que estas últimas "coisas" lhes provocaram. Passados os dez minutos, arrumados os trabalhos e o material, fizemos um intervalo de dez minutos.

Quisemos guardar a meia hora de aula restante para analisar o trabalho desenvolvido, entre todos, e refletir sobre o processo. Trouxemos os trabalhos para a mesa do topo da sala, devidamente assinados e numerados, e já secos, na sua maioria, e perguntamos se alguém queria tentar adivinhar que "coisas" tinham sentido na primeira ronda. O Ómicron referiu corretamente tratar-se de tule e uma outra aluna adivinhou tratar-se de um rolo de pintura. Mostramos, então, o tecido e o objeto, e, de seguida, os resultados plásticos de cada aluno nessa ronda. Embora tenhamos convidado os alunos a comentar os trabalhos, ninguém se pronunciou nesta fase. Pedimos à Alfa que explicasse que material tinha usado; ela apenas respondeu timidamente que tinha sido uma escova de dentes e não desenvolveu. Relativamente aos materiais da segunda ronda, vários alunos tiveram a perceção de ter tocado em pelo verdadeiro, mas ninguém conseguiu perceber o que era efetivamente o tecido com linhas ondeantes. A Úpsilon referiu, inclusivamente, e com grande sensibilidade, ter ficado muito confusa com a sensação de uma espécie de rebordo mais duro neste tecido, e explicamos tratar-se de um exemplar de um catálogo, e que esse rebordo incluía papel e cola e servia para evitar que o tecido desfiasse. Desta vez, ao mostrar os trabalhos, fizemos alguns comentários, nomeadamente sobre o facto de muitos alunos terem usado a cor castanha para representar o pelo, algo que justificaram com o facto de terem associado a "coisa" a pelo de um urso e algo natural, e o facto de a Beta se ter aproximado bastante do referente original na sua representação plástica, e pedimos ao Tau que explicasse como tinha feito os rasgões na folha. Talvez por termos recorrido a estas interpelações várias, os alunos foram

mais comunicativos e participativos nesta segunda ronda de observação dos trabalhos, e chegaram inclusivamente a tecer vários comentários aos trabalhos dos colegas. Ninguém chegou à palavra serapilheira, mas o Ómicron sugeriu ter sentido, na terceira ronda, algo como um tapete, e a Pi avançou tratar-se de um tecido parecido com linho. A Úpsilon achou que tinha tocado em confettis. Não tendo nenhum aluno acertado corretamente nas "coisas" manipuladas, embora aproximando-se bastante da verdade, revelamos os últimos materiais. Mostramos os trabalhos de todos, comentando que a grande maioria dos alunos que sentiu lantejoulas pintou bolas coloridas, expressando o que nos pareceu ser felicidade, e uma ideia de festa e alegria, e a representação do Ómicron, que se aproximou bastante da estrutura do tecido, assemelhando-se a um debuxo têxtil. Novamente, os alunos foram comentando os trabalhos entre si.

Por fim, perguntamos se tinham gostado da atividade, ao que vários alunos responderam afirmativamente. A Lambda comentou até que gostaria de fazer mais atividades deste género, inclusivamente experimentar desenhar de olhos vendados. Comentamos que ficamos agradavelmente surpreendidas, uma vez que as caras deles no início da atividade revelavam uma grande ansiedade e hesitação em relação à proposta. Quisemos também saber quais as dificuldades sentidas. A Úpsilon referiu que não tinha sentido grande dificuldade – apesar de os seus resultados não revelarem grande exploração plástica e, por vezes, serem ainda figurativos – porque tem tendência a associar cores a determinadas texturas, pelo que aproveitamos para introduzir a questão da sinestesia, enquanto particularidade neurológica que algumas pessoas apresentam, que faz com que o estímulo de um sentido cause reações em outros, criando uma espécie de salada sensorial entre visão, olfato, audição, paladar e tato. A maioria dos alunos disse também que foi o pelo o elemento mais fácil de representar plasticamente, embora não tenha sido, na minha opinião, aquele que produziu resultados mais interessantes.

Demos a aula por terminada, após arrumar todo o material nos armários, e levamos os trabalhos para secar completamente num local seguro, na sala dos professores. Refletindo rapidamente sobre a experiência, ambas consideramos ter sido muito positiva. Regista-se também, e desde já, a contextualização desta atividade no paradigma expressivo que, de acordo com Efland, é focado no criador da obra de arte, sendo que esta transmite as suas emoções e espelha o seu subconsciente, não havendo regras impostas (1979). De acordo com esta corrente,

ensinar é oferecer um espaço seguro e terapêutico que permita que a expressão do aluno se manifeste.

18.1.22

Esta aula não foi tão debatida e planeada como as anteriores e, por isso, sentia-me nervosa e ansiosa antes de começar. Cheguei vinte minutos mais cedo à escola, na esperança de acertar os últimos pormenores, mas a Professora Isabel ainda não estava. Acabamos por começar até depois da hora porque muitos alunos chegaram bastante atrasados. Esta foi uma aula de turnos e, portanto, apenas metade da turma esteve presente. O tema da aula foi o movimento e pretendia-se que os alunos desenhassem interações entre as pessoas e a roupa, nomeadamente ações como vestir e despir a camisola, pôr e tirar o gorro, e outras coisas deste tipo.

Até ao intervalo, ou seja, até ao primeiro terço da aula, convidamos os alunos a fazer desenhos rápidos, de trinta segundos, a partir de ações efetuadas por modelos vivos. Esses modelos foram todas as pessoas presentes na aula, incluindo-me e à Professora Isabel. Atamos e desatamos sapatos, vestimos e despimos casacos, enrolamos o cachecol à volta do pescoço, pusemos e tiramos a mala ao ombro, entre muitas outras coisas. Houve muito nervosismo e apreensão, muitos "eu não consigo", "eu não sei fazer", "está horrível", mas também igual coragem e muito riso. Apesar de os traços serem, no geral, muito tímidos (até porque a maioria dos alunos escolheu trabalhar com lápis 2H, apesar de termos referido que deveriam dar preferência a grafites moles, algo que acabamos por ir corrigindo no decorrer da atividade) e de se notar que o tempo não chegou (e de tentarmos transmitir que o inacabado não é necessariamente mau, que pode ser até uma decisão consciente, por forma a dar protagonismo às partes do corpo que estão mais presentes na ação), à medida que o exercício decorria, o gesto também se começou a libertar ligeiramente. Os desenhos da Épsilon são bastante expressivos, transmitindo a ideia de sequencialidade na ação (mala ao ombro, mala no chão), e o Gama teve sempre muita dificuldade em apreender o movimento na sua totalidade, não se conseguindo libertar de um ritmo lento. Destacamos também a falta de preparação que alguns alunos revelaram ao não levar material para a aula, nomeadamente a Alfa, que teve de pedir folhas de papel e meios riscadores aos colegas. O Eta, que esteve pela primeira vez numa aula dinamizada por mim, estranhou muito a interlocutora, e colocou muitas perguntas, repetidas várias vezes: qual o meu nome, qual a minha idade, se andava na faculdade

e há quantos anos, quantos anos faltavam para acabar a faculdade, e onde estaria no próximo ano. O facto de não saber responder a esta última pergunta com algo concreto fez-lhe muita confusão. No entanto, tentamos desviar a discussão para o exercício a desenvolver. O Eta realizou exatamente o mesmo exercício que os colegas, exatamente nos mesmos tempos. Desenhou bastante rápido e, apesar de não variar as poses das suas *stick figures*, representou os elementos preponderantes na ação, como a mala, o telemóvel, o cachecol, de acordo com as instruções da professora Isabel. Talvez por eu ter sido a primeira modelo, e me ter feito algumas perguntas, repetiu o comportamento com os colegas, perguntando-lhes a idade, o dia de nascimento, e também o nome a alguns, o que foi verdadeiramente entusiasmante de testemunhar. De facto, nunca tinha assistido a tão longa e descontraída interação entre o Eta e o resto da turma, e tenho o pressentimento que os alunos deste turno irão passar a sentir-se mais à vontade com o colega a partir de agora. Infelizmente, a aula termina após quarenta e cinco minutos para o Eta, mas foram quarenta e cinco minutos bem aproveitados. Considero que a decisão inicial de não mostrar quaisquer imagens de referência, e apelar apenas a um exercício de linha e contorno realizado previamente a partir de um vídeo de uma bailarina, não foi muito acertada, uma vez que os alunos tiveram muita dificuldade em perceber qual o objetivo do exercício e quais os resultados pretendidos, apesar de ambos terem sido explicados oralmente. Discuti com a Professora Isabel a possibilidade de mostrarmos exemplos na aula de amanhã, mas acabamos por considerar que não seria justo, e que é preferível que os alunos de ambos os turnos estejam em pé de igualdade.

Quando regressamos do intervalo, apresentamos o segundo exercício, que consistia em desenhar o movimento de forma sequencial. Ou seja, projetamos fotografias no quadro branco, de três colegas de outra turma a vestir e despir uma camisola de diferentes formas, cerca de quatro fotografias para cada colega, e os alunos tiveram um minuto para representar cada fotografia, usando lápis de cor ou pastel. A cada nova imagem, deveriam mudar a cor do riscador, e deveriam preencher uma folha A3 para cada sequência de movimentos, ainda privilegiando o desenho de contorno. Os alunos tiveram mais facilidade na realização desta atividade, e os resultados foram satisfatórios.

Terminada a representação das três formas de vestir e despir uma camisola, pedimos aos alunos que fotografassem cada figura representada, e que utilizassem um website de criação de *gifs* para animar cada sequência. Foi um trabalho

complexo, uma vez que, em várias sequências, as figuras se encontram muito próximas umas das outras, senão mesmo sobrepostas, o que implicou um trabalho de edição. Também nos deparamos com algumas dificuldades técnicas, nomeadamente no recurso ao website, na gravação dos ficheiros e incompatibilidade de formatos, e na passagem para a plataforma *Classroom*. No entanto, houve bastante entreajuda e foram os próprios alunos, nomeadamente a Zeta, que acabaram por descobrir como ultrapassar as dificuldades encontradas. Terminamos a aula mesmo em cima da hora. O entusiasmo da professora Isabel era contagiante, tendo agradecido a todos por todas as coisas novas que tinha conseguido fazer na aula de hoje. A professora tranquilizou-me também relativamente à minha preocupação com o desconforto inicial dos alunos, considerando-o uma coisa positiva. Durante a aula, respondeu também a uma das alunas, que comentou que achava que o que estava a fazer era esquisito, que estávamos numa aula de Artes, e que era suposto ser esquisito!

19.1.22

A estrutura da aula e as atividades propostas no turno de hoje foram idênticas às do dia anterior. No entanto, este turno destaca-se por ter um ritmo de trabalho mais rápido, tendo conseguido terminar as atividades, incluindo a criação de uma animação, cerca de meia hora antes da hora de conclusão da aula, o que permitiu cortar os rolos de papel do IKEA em folhas de formato A2, com a ajuda dos alunos. No geral, são alunos com mais à-vontade em expressar-se, não se coibindo de fazer vários comentários ao longo de todo o processo.

Os resultados deste segundo turno também foram mais ao encontro do esperado. Por exemplo, na primeira parte da aula, em que o exercício consistia no desenho do movimento de um modelo vivo em poucos segundos, os alunos conseguiram libertar-se da tendência para representar todo o corpo, concentrando-se nas áreas que efetivamente se movimentavam. Se o movimento era o colocar e remover a mala do ombro, vários alunos desenharam apenas a mala e o braço; se o movimento era abrir e fechar o fecho do casaco, vários alunos desenharam só o fecho e os braços. Já o Mi representou apenas literalmente o movimento empreendido: no caso da Iota, que segurou um cachecol com uma mão, fazendo com ele movimentos circulares para a esquerda e para a direita, o desenho do Mi apresenta-nos apenas linhas sobrepostas formando o símbolo do infinito; no caso do Ómicron, que pôs e tirou as mãos dos bolsos, o Mi desenhou duas linhas retas verticais, que entendemos

simbolizar a abertura do bolso, e várias linhas horizontais côncavas a cruzar essas linhas retas verticais, que entendemos reproduzir o movimento da mão. Já na última parte da atividade, em que criaram uma animação em formato *gif*, a Iota ajudou vários colegas que estavam com alguma dificuldade na gravação do ficheiro e exportação para o *Classroom*.

É importante ainda assinalar que o Rô esteve presente nos primeiros quarentena e cinco minutos deste turno, mas não desenvolveu as atividades. Aqui sentiu-se a falta da professora de Educação Especial, que era suposto estar presente, uma vez que nem eu nem a professora Isabel conseguimos convencê-lo a experimentar desenvolver a atividade. Pegou no lápis uma vez ou duas mas não chegou a riscar o papel, tendo deambulado pela sala durante este tempo. Tentamos também pedir ao Rô para ele próprio fazer algum movimento para que os colegas pudessem desenhá-lo, mas não conseguimos que se mantivesse na frente da sala, e não tenho a certeza se conseguimos efetivamente fazer perceber o que se pretendia. A comunicação com o Rô, pelo menos nesta aula, foi muito difícil.

20.1.22

A aula de hoje foi uma continuação da aula da passada quinta-feira, sendo desenvolvida novamente a atividade de transmitir as sensações causadas pela manipulação de vários tecidos. No entanto, desta vez, o material utilizado foi o carvão e aumentou-se a dimensão do suporte, recorrendo aos rolos de papel do IKEA que cortamos, na aula anterior, em formato A2. Comecei a aula por apresentar a atividade, e seguidamente preparamos os estiradores, retirando tudo da superfície à exceção do carvão. Depois, dividimos as folhas reservadas à primeira ronda do exercício entre mim e a professora Isabel e distribuímo-las pelos alunos, ajudando a fixá-las no estirador com fita de pintura. Pedimos aos alunos que trabalhassem de pé, apelando ao desenvolvimento da gestualidade, ou seja, que usassem o braço e não só a mão, tentando ocupar a totalidade da folha.

A atividade seguiu o mesmo procedimento da semana passada: colocação das vendas, manipulação dos materiais através do tato, com os olhos vendados, remoção das vendas, representação das sensações, de forma cronometrada, identificação das folhas e, em vez da colocação dos materiais a secar, fixação do carvão com laca. Conseguimos fazer duas rondas de quinze minutos antes do intervalo e uma ronda de dez minutos após o intervalo. Na primeira ronda demos a sentir um pedaço de pelo

de animal às filas da frente e um pedaço de uma malha com riscas de grossuras diferentes às filas de trás – que fez lembrar a Iota dos "Obscurus", criaturas do filme Monstros fantásticos e onde encontrá-los (2016), afirmando que mal podia esperar para começar a desenhar. Na segunda ronda introduzimos dois materiais em simultâneo, para as filas de trás o tecido com textura utilizado na primeira sessão e uma pele sintética com efeito de espinha, e para as filas da frente um tecido com textura, mas desta vez com tiras de cetim paralelas entre si, e tule, pedindo à turma que tentasse representar a sensação provocada pela mistura dos dois. Na terceira ronda, pedimos que representassem as sensações causadas pelos materiais em separado, mas na mesma folha, desta forma acentuando o contraste entre ambas, nomeadamente entre um tecido sintético para proteção de mesa e um chapéu impermeável, tipo tecido de gabardine, e entre organza e um chapéu de crochet.

Talvez por andarem a desenvolver exercícios de desenho rápido, a maioria dos alunos concluiu o desenho antes do alarme tocar, referindo que lhes parecia ser muito tempo para a atividade pedida. Já não houve uma aura de estranheza, como na semana passada e, fosse pelo facto de já terem desenvolvido o exercício, fosse pela própria potencialidade do material, a turma pareceu bastante mais à vontade e confiante, e os resultados mostram isso mesmo. Pudemos observar desenhos muito diferentes mas igualmente expressivos. Os alunos também parecem mais à vontade comigo, fazendo mais perguntas e alguns comentários.

No final das três rondas, decidimos expor os trabalhos nos painéis disponíveis para o efeito no corredor do pavilhão de artes, situados perto da sala de aula, atividade em que os alunos voluntariamente e de forma muito orgânica participaram. Isto foi muito positivo porque acabou por permitir que todos tivessem contacto com o trabalho desenvolvido pelos colegas, tecendo comentários e observações num contexto mais informal, e fazendo-os desenvolver o seu juízo crítico e um trabalho quase inconsciente de avaliação, na seleção dos trabalhos a expor. Alguns questionaram o porquê de tanto eu como a professora Isabel mostrarmos entusiasmo pelos trabalhos do Mi, pelo que tentei justificar com uma descrição inteligível e um conjunto de adjetivos (subtil mas forte ao mesmo tempo, transparece a gestualidade e podemos quase identificar os movimentos que fez, e consegue expressar os contrastes muito bem), para que não ficassem com a ideia que se tratava de uma opinião completamente subjetiva e pessoal, e que, mesmo neste contexto de exercícios do foro expressivo, existem critérios que nos permitem analisar e avaliar a

qualidade do desenho. Uma colega de mestrado, a Maria João, que hoje também estava na escola a implementar as suas aulas, contou que algumas alunas apareceram na sua sala durante a aula de geometria para mostrar os trabalhos de forma entusiasmada, o que foi uma boa notícia para terminar o dia.

25.1.22 e 26.1.22

Esta semana dedicamos as aulas de turnos ao último dos exercícios exploratórios. Este exercício foi mais uma forma de estudar a roupa, desta vez dando atenção sobretudo à sua textura, e baseou-se no último exercício proposto por Betty Edwards no capítulo final, que corresponde à "Perception of the Gestalt", do seu livro Drawing on the right side of the brain (2002), assim se enquadrando no paradigma formalista. Edwards refere que o propósito deste exercício é o de demonstrar que todas as coisas podem ser interessantes para se desenhar, e que mesmo quando nos focamos em representar apenas parte, ou um pormenor, de um objeto, ainda que ele se possa tornar irreconhecível, podemos experimentar a agradável sensação de percecionar o todo e captar a sua essência. Edwards explica o exercício da seguinte forma: "You will be drawing from an ordinary, everyday object, either human-made or from the natural world (…) to produce a drawing that will present a new, almost abstract image." (p. 143), e atesta que "These (...) drawings are very beautiful and stand on their own as real drawings." (p. 144). Selecionamos este exercício, ainda que o adaptando, por considerarmos que ele vai ao encontro do nosso objetivo de ajudar os alunos a quebrar a tendência de representar as coisas de modo figurativo.

A explicação da tarefa foi simples e os alunos perceberam rapidamente o que se pretendia: representar, o mais fielmente possível, utilizando grafite, os tecidos das imagens disponibilizadas no *Classroom*, num quadrado de 20x20cm em folha A3. Tal como no exercício proposto por Edwards, também neste caso pedimos aos alunos que ampliassem a imagem no ecrã do seu telemóvel, concentrando-se apenas numa pequena área do tecido, e que aplicassem elementos da linguagem plástica que já haviam trabalhado anteriormente, como a linha e a mancha, e a sombra própria e projetada. Pedimos ainda que nos mostrassem a imagem selecionada e a área ampliada antes de iniciarem o trabalho. Vários alunos escolheram a mesma imagem, talvez por lhes parecer mais fácil de representar, outros aventuraram-se em texturas mais complexas. Alguns alunos, como o Gama, do primeiro turno, e vários do

segundo turno, aproveitaram a vista em grelha que o telefone lhes oferece para ampliarem a imagem recorrendo à técnica da quadrícula, dividindo o seu quadrado em nove quadrados mais pequenos.

No primeiro turno, o trabalho decorreu de forma tranquila, estando os alunos bastante concentrados e empenhados, embora conferenciando entre si de tempos em tempos, nomeadamente para comentar a dificuldade que sentiam na concretização da tarefa. A exceção foi a Alfa, que não se mostrou minimamente interessada nem motivada para realizar o exercício, não tendo sequer ouvido a explicação inicial e tendo que ser chamada à atenção várias vezes por não trabalhar. Em conversa com outra professora, percebemos que a aluna tem o hábito de sair à noite durante a semana e de fazer diretas, o que pode ter influenciado o seu comportamento. De todo o modo, foi um contraste total com a postura das primeiras aulas. A Teta apresentou algumas dificuldades na representação do tecido escolhido, um bordado inglês bastante complexo, pelo que sugerimos que evitasse usar a linha e recorresse exclusivamente à mancha, por forma a dar maior impressão de profundidade e volume ao desenho. Os restantes alunos do primeiro turno foram pedindo para esclarecer dúvidas pontualmente, mas, no geral, mostraram-se bastante autónomos no desenvolvimento do trabalho. No entanto, ninguém conseguiu terminar o exercício nos três blocos de quarenta e cinco minutos.

Já no segundo turno, a chegada da professora Graça, de Geometria, que aproveitou uma pausa no horário para visitar a aula e analisar os trabalhos dos alunos, acabou por perturbar a concentração e o trabalho dos alunos. Estes não reagiram bem a alguns comentários da professora – sabemos, pelas respostas ao questionário inicial, que estes alunos não gostam de receber *feedback* durante a realização do trabalho, a não ser que o solicitem especificamente –, que foram recebidos como um sinal de que não estavam a ter sucesso na concretização do exercício, embora tenham sido dados com boa intenção. A professora questionou, inclusivamente, se tinham sido os próprios alunos a escolher as imagens, aparentemente por não as considerar muito apropriadas, momento em que intervim para esclarecer que tinham sido fornecidas por mim – decisão com que me sinto segura, uma vez que as imagens tiveram a aprovação da professora Isabel. Depois da sua saída, os alunos expressaram um grande descontentamento e mostraram-se muito desmoralizados, sendo alguns especialmente vocais e críticos, como a Iota, e outros, como o Tau, quiseram até abandonar o exercício que estavam a fazer e começar de

novo. Expliquei que se trata de um exercício exploratório, em que a tentativa e o erro fazem parte do processo, e que as imagens que estão a representar são complexas e a atividade difícil de realizar, levando tempo e paciência, e que, no final, o esforço empreendido iria ser recompensado. Demos algumas sugestões aos mais desanimados e fomos todos apanhar um pouco de ar durante o intervalo. Este turno é, no geral, mais autónomo, pelo que o trabalho seguiu sem grandes interrupções. Também nenhum dos alunos conseguiu terminar o exercício no tempo previsto, pelo que chegamos à conclusão que será necessário usar a aula de quinta-feira para terminar a atividade.

Tomamos a decisão, em conjunto, de adaptar o exercício para o Eta e o Rô, por acharmos que se trata de um exercício demasiado minucioso e complexo. Em alternativa, pedimos-lhes que usassem papel vegetal para reproduzir uma imagem já ampliada – por sinal, bastante complexa, mas como ambos têm um ritmo de trabalho bastante rápido, não fazia sentido entregar uma imagem simples e fácil. Assim, cumprem na mesma o objetivo de representar fielmente a textura apresentada, embora através da linearidade e não da mancha. O Eta desenvolveu o seu trabalho de forma bastante autónoma, muito embora tenha parado várias vezes para perguntar novamente várias coisas relacionadas com o meu percurso escolar. Nestas alturas, é bom contar com a ajuda da professora Isabel para voltar a sua atenção para o trabalho, algo que tenho dificuldade em fazer. A dada altura, enquanto conversava connosco, o Eta começou a mexer no meu cabelo, fazendo pequenos rolinhos, o que penso que seja um sinal que talvez se sinta confortável e à vontade comigo. Já o Rô, desta vez, pôde contar com a presença de um professor de Educação Especial, que passará a acompanhá-lo todas as quartas-feiras durante a aula de Desenho, o professor Ernesto. Quando questionei a professora Isabel sobre o facto de, nas sessões agendadas com a Triciclo, às quintas-feiras, estar uma professora com ele e às terças-feiras outro professor (ou seja, ser sempre uma pessoa diferente), a professora referiu que tem mesmo que ser assim em virtude dos seus horários. Sendo professores de todo o Agrupamento, não têm outra disponibilidade. O professor Ernesto apresentou-se a mim e à turma, esforçou-se para que o Rô interagisse com os colegas ao chegar e ao sair, despedindo-se com um toque das mãos, e pareceu muito eficaz em conseguir que ele permanecesse concentrado por algum tempo na atividade, ou em outras tarefas, como afiar o lápis. O professor Ernesto é muito afável com o Rô, recorrendo ao reforço positivo, e o aluno parece sentir-se bem com

o professor. Tentei ir tomando nota das suas interações para também perceber como posso ir melhorando a minha relação com ele. Embora tenham ocorrido na mesma momentos em que o Rô se deslocou pela sala, às vezes até em corrida, mexendo nos vários objetos por ali espalhados e dispersando do trabalho, não posso deixar de considerar que, neste caso, a presença do professor Ernesto foi muito benéfica, pois potenciou a capacidade de trabalho e concentração do Rô, bem como a sua interação com os colegas. Ao sair, o professor Ernesto referiu que tinha identificado com uma cruz as zonas do desenho que o Rô tinha copiado de forma autónoma. Parece ser uma pessoa que realmente valoriza as atividades de desenho sugeridas.

27.1.22

Do foro mais expositivo, a aula de hoje serviu para dar a conhecer algumas referências da ilustração infantil portuguesa, desde o período do Estado Novo até à atualidade, nomeadamente ilustradores e editoras independentes emergentes, bem como alguns livros ilustrados icónicos publicados internacionalmente, desde meados do século XVII. Comecei com uma apresentação *PowerPoint* que durou cerca de quarenta e cinco minutos, ocupando o primeiro bloco da aula, e, seguidamente, disponibilizamos alguns exemplos físicos de livros ilustrados que levamos para a aula, alguns mencionados na apresentação e outros não, para que os alunos pudessem dar uma vista de olhos. Durante a apresentação, apesar de ter feito algumas questões diretas à turma e de ter tentado tornar a apresentação numa discussão aberta, não houve muita participação dos alunos, nem foram colocadas questões. Pontualmente, alguns alunos referiam conhecer determinado livro ou autor, e pouco mais. Apenas dois ou três alunos mostraram interesse nos livros levados para a aula, tendo-os folheado. As respostas ao questionário que pedi para preencherem no final da apresentação, em que são colocadas algumas questões relacionadas não só com os hábitos de leitura dos alunos, mas também com os conhecimentos transmitidos no dia de hoje, irá confirmar ou desmentir esta aparente falta de interesse na temática.

O resto da aula serviu para todos poderem terminar o exercício iniciado nas aulas de turno anteriores. Encontrando-se bastante mais avançados, já com uma perceção do resultado final, a atitude dos alunos em relação ao exercício já foi diferente, na maioria dos casos. Já não foram comuns afirmações do tipo “é muito difícil” ou “não consigo”, e alguns dos alunos afirmaram, inclusivamente, que optaram por não consultar os livros ilustrados nesta aula para terem mais tempo para

terminar o exercício da textura. Aliás, houve alguns protestos relativamente ao tempo estipulado para a realização desta tarefa, e acabei por conceder que se tinha tratado de uma falha de planeamento. No geral, há resultados muito bons, que reproduzem de forma fiel o material têxtil apresentado nas fotografias, através de uma modelação e de um equilíbrio de luz e sombra bem conseguidos, e outros bastante expressivos que, apesar de não serem exatamente uma cópia do referente original, transmitem perfeitamente as texturas, com um estilo já bastante próprio, como é o caso da Sigma. Destacamos também o trabalho do Tau, que escolheu uma imagem bastante complexa, que representa lã em bruto, antes de ser tratada, cujo traço utilizado lembra muito o desenho de Van Gogh, algo em que não só eu e a professora Isabel reparámos, como também um colega, o Ómicron. O Tau, tendo ouvido este comentário três vezes, fez até uma brincadeira, referindo que era natural que o seu desenho tivesse semelhanças com o do artista, uma vez que até partilham o mesmo nome próprio. A aula terminou com muitos trabalhos por concluir, sendo pedido que pudessem terminar em casa, a que anuímos.

1.2.22

Hoje, desenvolvemos a primeira atividade proposta pela Triciclo. Ao chegar, o Eta já estava na sala. Comecei a preparar os materiais para a aula enquanto conversávamos, e até foi o Eta que me emprestou a sua tesoura para recortar algumas fotografias do artista Tom Wood, previamente impressas. À medida que os colegas foram chegando, pedi àqueles que ainda não o tivessem feito para preencherem o inquérito sobre ilustração infantil – apenas a Capa, a Delta e a Zeta já o tinham preenchido na aula anterior.

Depois de preencherem o questionário, pedimos para virem até à secretária do topo da sala escolher uma fotografia, com a ressalva de que não deveriam mostrá-la ou falar sobre ela com os colegas. Pedi ao Eta que escolhesse em primeiro lugar a sua imagem. Depois, distribuímos uma folha pautada por cada aluno e explicamos que cada um deveria escrever sobre a imagem selecionada – um pequeno texto, com duas a cinco frases, no máximo, podendo fazer-se uma descrição do ambiente, das emoções ou das sensações sentidas, ou até uma descrição mais formal e física da imagem, mas sem ser literal. Houve várias dúvidas em relação ao que poderiam ou não escrever, sobre o que se poderia considerar literal ou não. Fiquei com o Eta a analisar a sua imagem, e ele foi destacando alguns elementos que observava. Depois

de apontar algumas palavras, pedi-lhe que pensasse sobre as emoções apresentadas, se as pessoas estavam felizes ou tristes, e apontei essa informação. Depois de todos escreverem, recolhemos as folhas pautadas, dobradas, e distribuímo-las aleatoriamente pelos vários elementos da turma. Ninguém recebeu a sua própria descrição, como era suposto. A Capa ficou com as palavras do Eta, o que aceitou bastante bem. Explicamos, então, a continuação da atividade, que consistia em desenhar sobre o texto recebido, ou seja, ilustrar a descrição do colega, utilizando pastel de óleo preto, explorando diferentes traçados e texturas, sobre o lado direito, ao alto, de uma folha A2, dividida ao meio e na posição horizontal, que entretanto distribuímos. Perante algumas perguntas sobre se poderiam recorrer primeiro à grafite e fazer alguns esboços, anuímos, mas alertámos para o facto de o traço a pastel ser muito mais grosso que o da grafite. Recomendamos, assim, que fizessem traços muitos gerais e nada muito miudinho. Se quisessem usar uma folha de rascunho para experimentar algumas ideias já a pastel, também poderiam.

Primeiro, mostraram-se apreensivos, mas entregaram-se à leitura e interpretação. Alguns alunos trocaram impressões com os colegas ou quiseram recorrer à Internet para fazer alguma pesquisa, algo que não permitimos, para que não fossem influenciados. Enquanto me desloquei pela sala para fotografar o progresso, muitos alunos colocaram dúvidas, expressaram preocupação por não saber por onde começar ou falaram sobre as suas ideias. Embora, no geral, evidenciassem falta de autonomia, ao mesmo tempo foi de valorizar a abertura dos alunos ao diálogo e à troca de impressões, ao facto de se estarem a tornar mais comunicativos e a superar o medo de falar e fazer perguntas. Este turno é menos autónomo, mas partilha mais.

Entretanto, liguei à Inês, da Triciclo, para esclarecer uma dúvida sobre a disposição final das folhas – se deveríamos criar uma espécie de livro até ao final da aula, o que implicaria colar as páginas umas às outras, ou se deveríamos deixar cada folha respirar individualmente. A Inês explicou que, como estávamos na fase da "imposição", poderíamos deixar as folhas soltas, uma vez que o trabalho de edição, na realidade, seria feito posteriormente e, nessa altura, é que se decidiria a ordem das páginas e se faria a digitalização e impressão do trabalho na sua forma final.

Alguns alunos terminaram o exercício até ao final da aula, e até com bastante rapidez, sendo este o caso da Zeta, que aproveitou para ir dando várias sugestões aos

colegas. Já a Delta nem chegou a começar a usar o pastel, ficando-se pela fase dos esboços, e o Gama mal começou a sua ilustração final.

2.2.22

A aula de hoje caracterizou-se por um incidente inicial entre o professor Ernesto, o Mi e Tau. O Tau já tinha abandonado a sala de aula quando cheguei, chateado, e o Mi argumentava com o professor Ernesto. Tudo partiu do facto de os alunos terem entrado na sala antes da hora de início da aula, algo que o professor Ernesto, que já lá estava a trabalhar, não aprovou, pedindo-lhes para sair. Talvez os alunos não tenham reagido da melhor forma, até porque estão habituados a ter acesso à sala a qualquer hora, e o professor Ernesto criticou a sua postura. O uso da palavra "você" pelos alunos foi, aparentemente, uma outra coisa que agravou a discussão. A professora Isabel interveio, concedendo que, efetivamente, as regras eram essas, e assumindo alguma culpa em nome dos professores do departamento de Artes Visuais, que têm permitido aos alunos entrar na sala sempre que assim o desejam. Mais tarde, durante a aula, depois de o professor Ernesto sair, a professora Isabel dirigiu algumas palavras ao Mi, reforçando que compreendia a sua posição e que, por isso, tinha intervindo, recomendando-lhe que tivesse algum cuidado com a forma como se dirige às pessoas, aconselhando-o a dizer antes "O senhor professor", ou o "professor Ernesto". Referiu ainda que, na aula de amanhã, quinta-feira, gostaria de falar com toda a turma sobre este assunto.

Ultrapassado o incidente, e, depois de todos chegarem – alguns alunos, ao entrarem, quiseram logo saber o que iriam fazer –, repetimos o procedimento de ontem: responder ao questionário, se ainda não o tivessem feito, escolher uma fotografia, e escrever a descrição. Explicámos ao professor Ernesto a atividade e discutimos a melhor forma de a adaptar ao Rô. O professor selecionou duas imagens, por reunirem muitos elementos, e deu-as a escolher ao aluno. De seguida, analisaram a imagem em conjunto. O professor Ernesto perguntou ao Rô onde se localizavam vários objetos (um sapato, a aluna, a professora, etc.), identificando a sua posição com pequenos *post-its* coloridos, em que escreveram o nome dos objetos. Depois de terminarem, arrancaram os *post-its* e colaram-nos numa folha pautada, para que pudesse ser entregue a um dos colegas. Este foi o trabalho desenvolvido nos primeiros quarenta e cinco minutos da aula de hoje, ficando decidido que o Rô iniciaria a sua ilustração na aula seguinte. A Sigma, que por hábito falta muito às

aulas devido aos seus problemas de saúde, está infetada com Covid, não podendo estar presente na aula de hoje. No entanto, para que não perdesse a atividade, a professora Isabel tinha ligado previamente aos pais, para perceber se seria possível ligar à Sigma durante a aula, para lhe explicarmos a primeira parte da atividade, e poder participar na fase de escolha de imagens e escrita do texto. A professora Isabel fotografou as imagens ainda disponíveis e enviou-as por *WhatsApp* à aluna, que escolheu uma, ficando de escrever o texto e enviar à professora Isabel também por *WhatsApp*. A ilustração poderá ser feita posteriormente. Depois de todos escreverem o seu o texto, baralhamos as folhas e entregamos uma a cada um, incluindo ao Rô, e a professora Isabel enviou uma fotografia do papel que sobrou à Sigma. O texto da Sigma, que a professora Isabel fez o favor de copiar para uma folha enquanto eu distribuía os materiais, calhou ao Tau. A Pi recebeu a sua própria descrição, por isso voltamos a trocar com um colega.

Informamos, então, que podiam começar a ilustrar, fazendo antes alguns esboços, se assim o desejassem. A grande maioria pareceu saber exatamente o que queria fazer pouco depois de ler o texto. A atividade foi desenvolvida com quase total autonomia, ninguém quis esclarecer dúvidas, pedir opinião ou colocar questões, nem aproveitaram as nossas deslocações às secretárias para fazer qualquer comentário. Como habitual, os alunos trocaram, sim, alguns comentários entre si, e gerou-se algum tumulto e ruído. Neste turno, por norma, os alunos são mais rápidos e autónomos a realizar as atividades, e esta aula não foi exceção. A Ni foi a primeira a terminar a atividade, tendo passado diretamente para o pastel, sem necessidade de fazer esboços, e a Lambda a segunda. Até o segundo terço da aula estar concluído, altura em que fizemos um intervalo, já vários alunos tinham terminado, recebendo indicação de que poderiam continuar ou concluir o exercício anterior, subordinado à representação de um material têxtil.

Vários alunos referiram estar já cansados do exercício da textura, acabando por "despachar" um pouco a conclusão do mesmo, seguindo as sugestões de melhoria, ainda que sem grande vontade. A maioria referiu não gostar do resultado, apesar de estes serem, na realidade, muito bons. Esta continua a ser uma dificuldade da turma, reconhecer qualidade no seu próprio trabalho, embora consigam avaliar o trabalho dos colegas positivamente e com entusiasmo e admiração. A propósito do resultado da Lambda neste exercício, a professora Isabel acabou por lhe transmitir uma coisa que já tinha discutido comigo fora da aula, bem como com outras colegas,

que é o facto de ela ter a capacidade de ser muito expressiva nos seus desenhos, fazendo algo que muitos dos colegas não conseguem fazer, mas a sua capacidade de representação do real, nomeadamente no que respeita ao desenho de observação, não estar ao nível da sua expressividade. Ou seja, segundo a professora Isabel, a Lambda consegue fazer o mais difícil e tem dificuldade em fazer o mais fácil. Considera-a um caso especial porque nunca encontrou nenhum outro aluno com estas características, e referiu que devemos trabalhar nisto juntas.

Na reta final da aula, todos se disponibilizaram para ajudar nas tarefas de arrumação dos trabalhos e materiais, gerando-se alguma comoção e azáfama. Conseguimos colocar fixador em todos os trabalhos terminados, e juntar a fotografia original às ilustrações finais, bem como a descrição, processo que foi dinamizado pelos próprios alunos. A Iota, a Pi e a Lambda referiram que gostaram de fazer o exercício de ilustração e que gostariam de fazer mais exercícios do género, na área da ilustração, agora usando cor. Os únicos que não terminaram foram o Tau e o Ómicron, tendo a maioria terminado também o exercício da textura. Pedimos para trazerem vários materiais na próxima aula, nomeadamente aguarelas, marcadores e tinta-da-china, entre outros. Como ontem não fizemos esta referência no turno anterior, pedimos à Iota, delegada de turma, para informar os colegas.

3.2.22

É mais fácil descrever uma aula em que somos mais observadores do que protagonistas. Foi esse papel que desempenhei na primeira meia hora da aula de hoje, o segundo momento marcadamente expositivo desta unidade didática. Sendo formada em Design de Moda, área em que tenho também trabalhado, e sendo a temática central o vestuário, quis partilhar com os alunos os meus conhecimentos nesta área. Em primeiro lugar, fiz a distinção entre o desenho técnico de vestuário (uma representação gráfica, plana, bidimensional, objetiva e detalhada de uma peça de roupa) e a ilustração de moda. Apresentei exemplos de cada uma destas modalidades da representação da roupa, por meio de uma apresentação *PowerPoint*, sendo que os primeiros foram exemplos próprios, de trabalho desenvolvido na faculdade e em marcas como a Sacoor ou a Knot, e, para os últimos, convoquei referências da ilustração nacional e internacional. Relativamente ao desenho técnico de roupa, reforcei as normas e convenções a que obedece, nomeadamente a espessura dos traçados e a representação em vistas, e, no que toca à ilustração de moda,

procurei fazer uma breve contextualização histórica, evidenciando a importância e difusão da ilustração de moda a partir de 1930, época do seu apogeu, e analisando-a na atualidade, bem como apresentar uma diversidade de estilos, de técnicas e de materiais de diversos autores, e finalmente demonstrar várias formas de ilustrar um coordenado ou uma coleção de moda contemporânea. Falei, também, na questão das proporções do corpo humano, de como os cânones têm vindo a evoluir na história da humanidade, e de como, tradicionalmente, seguimos no desenho a regra das oito cabeças ou das sete cabeças e meia, alertando que esta regra também é seguida no desenho técnico de roupa, ao contrário do que se passa na ilustração de moda, em que a figura aparece geralmente mais alongada e esguia, aplicando-se a regra das nove cabeças – transmitindo aos alunos que se trata de um estereótipo e de uma regra que podem decidir quebrar. No final da apresentação, comuniquei aos alunos que tinha levado um livro sobre ilustração de moda feita por designers de moda, e reforcei, devido à experiência prévia de algum desinteresse ou inércia por parte dos alunos, que gostaria muito que efetivamente o consultassem, tendo até assinalado com *post-its* coloridos algumas páginas mais interessantes. Felizmente, desta vez vários alunos dirigiram-se rapidamente à mesa onde tinha colocado o livro para consulta, imediatamente após o término da apresentação. A seu tempo, toda a turma, com exceção do Mi e do Gama, folheou o livro.

Expliquei, então, a atividade proposta para a aula de hoje, que consistiu na ilustração de um coordenado, à escolha, de uma das duas coleções mais recentes da designer portuguesa Ana Duarte, que os alunos poderiam consultar no seu website, para onde poderiam ser direcionados por meio de um *QR Code* que coloquei no final da apresentação. Reforçámos que, para realizar a atividade, poderiam usar quaisquer materiais sobre uma folha A4. Durante a apresentação não surgiram questões, mas, durante e após a consulta do livro, alguns alunos foram manifestando algumas dúvidas em relação ao que era pretendido, pelo que fui esclarecendo cada um, individualmente, e depois todo o grupo, chamando novamente a atenção para dois ou três exemplos da apresentação em que se pode observar o coordenado original de um lado da imagem e a ilustração feita a partir dele, do outro. Reforcei a importância de comunicar as peças de roupa, embora cada um o possa fazer no seu estilo próprio, e sobretudo a importância de comunicar o *mood* ou ambiente da coleção.

Esclarecidos, todos começaram a trabalhar. Este foi o exercício, até agora, em que senti maior adesão e entusiasmo por parte dos alunos, bem como uma muito

maior e geral autonomia. Ao fim de pouco tempo, alguns alunos já se encontravam a trabalhar na ilustração final, tendo uma direção e estética muito definidas, como a Capa e a Zeta. A Úpsilon, que percebi só nesta aula, através da própria, frequentar de forma opcional a disciplina, por ser de outra área – e não estando, portanto, sujeita a obter classificação –, revelou já fazer este tipo de exercício de ilustração de moda por autorrecriação, sendo também uma das alunas que definiu a direção a seguir mais rapidamente, e que terminou o seu desenho também bastante rápido. Alguns alunos foram bastante criativos, transformando os manequins em animais como peixes e patos. A aguarela foi o material mais utilizado, tendo alguns equilibrado o ar delicado e suave do desenho com traços a caneta, sugerindo detalhes das peças de roupa, como botões ou elásticos, mas também houve quem usasse *mixed media*, misturando a aguarela com caneta branca ou pastel. A Lambda resolveu representar um busto em vez da figura humana por inteiro, e a Ni fez um desenho da figura humana tão pequenino que teve de arranjar uma forma de dar força ao desenho, trabalhando todo o fundo. Já o Tau resolveu representar a própria designer e o seu cão, que aparecem na última fotografia disponível na última coleção. A grande maioria dos alunos ilustrou a penúltima coleção da Duarte, subordinada ao tema dos corais e recifes, dando destaque aos padrões das peças, mas alguns concentraram-se nos *color blocks* da mais recente coleção. Apenas cinco alunas conseguiram terminar a ilustração: a primeira foi a Zeta, que brincou com as proporções da figura humana, fugindo completamente ao cânone esguio e alto, a quem dei a sugestão de reforçar as suas manchas de cor com algumas pistas mais evidentes que sugerissem tratar-se de peças de roupa; depois a Capa, que se mostrou muito autónoma e confiante nas suas decisões; seguidamente a Úpsilon, que usou marcador preto e aguarela numa representação mais fiel e realista do coordenado, e por fim a Teta e Csi, que ilustraram coleções diferentes a aguarela, uma com cores vivas e fortes, e outra com cores mais suaves e apasteladas.

Durante a aula, entusiasmada com o entusiasmo dos alunos e com os consequentes resultados, expliquei, à Ana Duarte, minha conhecida, a atividade que os alunos estavam a desenvolver. Ela mostrou-se muito satisfeita e disponibilizou-se imediatamente para publicar os desenhos na conta de *Instagram* da marca, pedindo-me que lhe enviasse os trabalhos e a respetiva conta de cada aluno, para que os pudesse identificar na publicação, notícia que dei à turma e que foi recebida com um entusiasmo tímido. Todos expressaram vontade em ser identificados.

No geral, foi uma aula dinâmica e produtiva, e muito recompensadora. Estava com algum receio que a atividade não fosse bem recebida, algo que a professora Isabel me confessou também sentir, por os alunos já terem manifestado algum desinteresse ou falta de entusiasmo pela temática da roupa - "Roupa outra vez? Já estou farto de roupa!", mas a verdade é que foi um dos exercícios que mais empenho suscitou. Ambas ficámos positivamente surpreendidas com a adesão e com os resultados, talvez os que mais evidenciaram a criatividade dos alunos desde o início do projeto. Ao sair da aula, a Professora Isabel agradeceu aos alunos, e agradeceu-me a mim também, referindo que não sabia muito sobre o tema e que tinha aprendido imenso, e que no geral já tinha aprendido muito comigo. Confesso que fiquei muito feliz com esta afirmação, uma clara sensação de realização e de que estou no bom caminho. A professora gostou tanto do livro que levei que até o pediu emprestado para folhear na aula seguinte, em que iria dar teste de Geometria!

8.2.22

Os ritmos de trabalho dos alunos – e de todos nós, sejamos honestos – são diferentes, e por esse motivo eu e a professora Isabel tomámos a decisão de alocar duas aulas à atividade "Isto é sobre...", proposta pela Triciclo e iniciada nas aulas (de turnos) anteriores, conscientes de que talvez fosse tempo a mais para o desenvolvimento das tarefas que lhe estão associadas, mas conscientes também de que seria uma boa oportunidade para todos poderem terminar trabalhos que tivessem em atraso.

A aula de hoje foi, portanto, uma miscelânea de atividades, em que alguns alunos terminaram de ilustrar a descrição de uma imagem escrita por um colega a partir de uma fotografia de Tom Wood, como o Gama, a Delta e o Eta. O Eta, na verdade, não tinha ainda começado a ilustrar uma descrição de um colega. Na última aula de turnos, concluiu apenas a tarefa de descrever uma imagem, registando eu por escrito as palavras ditas por ele – não nos esqueçamos que o Eta está presente apenas durante quarenta e cinco minutos na aula de Desenho. Foi na aula de hoje que nos dedicámos, então, a ilustrar a descrição da colega Beta, que eu li ao Eta e tentei desconstruir em palavras-chave mais fáceis de serem trabalhadas por si. Como sempre, o Eta colaborou e fez a sua ilustração seguindo as mesmas diretrizes que o resto da turma. Outros alunos terminaram a ilustração de um coordenado da coleção da designer portuguesa Duarte, como a Épsilon e a Delta, e outros terminaram ainda

a representação da textura de um material têxtil a partir de uma imagem ampliada e disponibilizada no *Classroom*, como a Delta, a Teta e a Capa. Mesmo assim, e apesar do seu esforço, alguns alunos deste turno ainda não conseguiram terminar todos os trabalhos que tinham em atraso. O Gama, por exemplo, terá que acabar em casa a ilustração de um coordenado e a representação da textura, tal como a Beta, e a Épsilon e a Zeta apenas a representação da textura.

Os alunos têm-se queixado muito deste exercício da textura, dizem que é trabalhoso e demorado, e apesar de se terem mostrado sempre bastante empenhados, neste momento só o querem concluir e passar ao próximo! Para recompensar o seu esforço, hoje decidimos remover das paredes para exposição de trabalhos, no corredor do pavilhão, os resultados gráficos da atividade de representação de sensações usando carvão, e substituímo-los pelos trabalhos já concluídos de representação de texturas de materiais têxteis. A Capa e a Delta foram as principais zeladoras desta tarefa. A verdade é que os resultados são bastantes satisfatórios, alguns mesmo muito bons, e os próprios alunos reconhecem isso, elogiando os desenhos dos colegas à medida que os vão observando na parede.

Continua a existir, no entanto, uma enorme dificuldade em reconhecer qualidade no próprio trabalho. A propósito de outro exercício, o de ilustração de uma descrição, o Gama dizia que não gostava nada do que tinha feito, que estava "horrível", apesar de várias colegas, e até eu e a professora Isabel, elogiarmos o seu trabalho. Nesta altura, a Zeta interveio, como já fez em aulas anteriores, para colocar uma série de questões ao colega, incluindo o porquê de não gostar do resultado, o que poderia fazer de diferente para ficar mais ao seu gosto, ou de que modo poderia contornar as limitações do material utilizado, que não é o favorito do Gama. Parecia ela própria uma professora. Outro aspeto interessante deste diálogo foi o contraste entre a perceção que a Zeta teve do desenho do Gama e aquilo que este pretendia representar. No desenho do aluno encontramos dois assentos ocupados por duas pessoas pintadas todas de preto (preto era a única cor que podiam usar), sendo que o braço de uma é muito longo e prolonga-se por toda a parte superior da folha, indo ter, entre voltas e reviravoltas, ao ombro da segunda pessoa. Enquanto o Gama tentou representar um abraço, uma sensação de conforto, aconchego e proteção, de acordo com a descrição, para a Zeta este braço muito comprido parecia sugar a alma do indivíduo em que tocava.

Sendo uma aula mais informal, devido a estes diferentes ritmos de trabalho e à liberdade concedida para lidar com eles, naturalmente existiu uma maior descontração e mais diálogo entre a turma, e também entre mim e a professora Isabel. Pudemos falar sobre as últimas aulas de Expressão Plástica, em que a professora Isabel pediu ao Eta e ao Rô para desenharem com força num pedaço de *kapaline*, que depois cobriram com tinta vermelha e usaram para imprimir os traçados em papel de aguarela, dando origem a uma série de três reproduções por cada aluno, com muito impacto visual e graficamente muito interessante. Pudemos, também, preparar os materiais necessários para a sessão com a Triciclo, a ocorrer na próxima quinta-feira, nomeadamente as cartolinas, bem como alertar a turma para trazer pastéis de óleo, tesoura e cola, e ainda receber e fazer a contagem do dinheiro afeto não só à sessão em causa, mas também a uma visita de estudo que a turma irá realizar brevemente. Aproveitei e perguntei ainda à professora Isabel quais as aulas que prefere dar, tendo ela identificado a aula de Oficina de Design (dada a uma turma de 12º ano, no ano passado), Desenho, e mesmo Geometria Descritiva. A única disciplina pela qual não tem especial apreço é História de Arte. Mesmo a Educação Visual do Ensino Básico é-lhe agradável, tendo partilhado algumas histórias dos alunos deste nível de ensino. Acaba por ser agradável ter momentos para fazermos este tipo de reflexões, já que nos ocupamos, na grande maioria do tempo que passamos juntas, a planear e a refletir sobre a unidade didática. Julgo que, mesmo para os próprios alunos, é benéfico ter momentos em que não sentem tanta pressão para desenhar num determinado ritmo, em que não têm que estar em silêncio absoluto – hoje até resolvemos ouvir música – e em que não existe uma tarefa pré-definida para realizar, podendo organizar-se livremente, desenvolvendo também a sua autonomia.

Resta referir que não completamos uma parte da atividade proposta pela Triciclo: se, de um lado da folha A2 dividida ao meio, os alunos deveriam ilustrar a descrição de um colega, do outro lado deveriam escrever a própria descrição. Só assim estaria completo o livro ilustrado. Não o quisemos fazer porque gostaríamos que um só aluno escrevesse as descrições, alguém que tenha uma letra bonita e legível, de forma a dar mais coesão a todo o trabalho. Partilharemos este pensamento com as editoras da Triciclo durante a sessão que irão dinamizar. Para já, juntamos apenas às páginas ilustradas as respetivas descrições e as fotografias originais, com a ajuda dos alunos, pois a Iota referiu que iriam, durante a sessão, explicar aos alunos

como seria o processo de montagem do livro – fase da imposição, como já foi referido anteriormente neste diário de aula.

9.2.22

A professora Isabel não pôde estar presente na aula de turnos de hoje, pelo que foi a professora Ana Alves a assegurar a substituição. No entanto, a professora Ana assumiu um papel de espectadora curiosa relativamente ao trabalho que estavamos a desenvolver, deixando que fosse eu a dinamizar a aula. A premissa foi a mesma que no dia anterior: terminar os trabalhos em atraso, dando prioridade à ilustração de moda, e, seguidamente, à representação de uma textura, uma vez que neste turno todos tinham conseguido terminar a ilustração da descrição de um colega na aula anterior.

Como tivemos mais tempo, pedi aos alunos que experimentassem escrever algumas palavras ou pequenas frases numa folha de rascunho, utilizando o pastel preto, tentando simular o aspeto do texto no livro ilustrado. A Iota voluntariou-se logo para escrever o texto em todas as páginas, mas também a Csi, a Lambda, a Pi, o Ómicron e a Ni quiseram experimentar. Escreveram mensagens engraçadas, desde pequenos elogios uns aos outros, algumas respostas às primeiras frases, e até houve um registo sobre mim, feito pela Ni. Depois de todos os que se voluntariaram para a tarefa terem escrito as suas frases, acabamos por concordar que seria a Iota a inscrever as descrições no livro da turma, por ter a letra mais legível e bonita, com um aspeto de escrita à máquina. A turma pediu para não deitar fora a folha de rascunho, sendo já um hábito deles guardar este tipo de coisas, como pode exemplificar a parede da sala em que vão colando barquinhos de origami com pinturas e frases escritas por eles. Depois de a Iota terminar de ilustrar o seu coordenado, dirigiu-se para o fundo da sala, onde eu tinha disposto todas as folhas em cima da mesa, juntamente com as respetivas descrições, e começou a trabalhar, procurando que o texto não ocupasse mais do que a metade inferior do lado esquerdo da folha A2, sempre que possível (algumas descrições são muito grandes e a Iota teve que ocupar a totalidade da página). Pedimos a algumas colegas que se fossem juntando para dar apoio, assim que fossem terminando os restantes trabalhos, nomeadamente para tentar limpar, com a borracha pão, a metade esquerda da folha onde seria inscrito o texto. A ajuda foi dada sobretudo pela Pi, que só precisava de terminar a ilustração de um coordenado, tal como a Lambda, embora esta segunda

tenha providenciado sobretudo apoio moral, com a sua boa-disposição e a seleção de algumas músicas (do meu tempo) para animar a colega.

A Csi já tinha todos os trabalhos terminados, e acabou por dar apoio à Ni, que precisava terminar de ilustrar o seu coordenado. As duas são muito amigas e acabam sempre por se entreajudar, embora o sentido de responsabilidade da Csi contraste com alguma inércia da Ni. O Ómicron esteve muito concentrado durante toda a aula, a acabar a sua ilustração de moda, em que recorreu a formas geométricas pintadas a preto para transmitir o coordenado. Partilhou alguma preocupação por ter usado dois materiais diferentes – marcador e tinta-da-china –, pensando que a cor e o efeito seria idêntico, mas chegando à conclusão que a diferença entre os dois saltava à vista. Graficamente, isso acabou por resultar bem, trazendo densidade e textura ao desenho, pelo que lhe disse que não se preocupasse, e que poderia até assumir o erro, fazendo dele parte do desenho, voltando a misturar a mesma técnica noutras zonas. Também a Sigma, que felizmente regressou hoje às aulas presenciais, esteve bastante concentrada durante toda a aula, também a terminar a sua ilustração do coordenado, em que usou marcador, num estilo muito aproximado da banda desenhada, e fazendo *zoom* numa parte da imagem, embora queira acrescentar aguarela em casa. A Sigma é um pequeno prodígio do desenho, parece que tudo o que toca, ou em que põe o lápis, sai perfeito, cheio de vida e força. Já o Mi e o Tau mostraram-se muito desmotivados nesta aula. O Mi tentou terminar a ilustração de moda, mas ainda não passou da fase do esboço, apesar de todas as tentativas para o animar e para o incitar a avançar para uma fase mais final, fazendo tudo muito lentamente e entre muitas distrações com o telemóvel e idas à casa de banho e ao intervalo. Não obstante, a sua abordagem é interessante, uma vez que representou parte do coordenado no centro da folha, mas rodeou-o de várias outras peças de roupa à volta. O Tau, por sua vez, passou a aula calado, não interagindo sequer com os colegas. Quando fiz a primeira ronda pela sala, para fazer o ponto de situação com cada aluno, o Tau nem sequer me respondeu às perguntas, algo que me deixou muito baralhada, pois nunca tinha acontecido, e o Ómicron acabou por me aconselhar a dar um minuto ao colega, perante o meu ar perdido. Suponho que o episódio tenha algo que ver com a síndrome de Asperger, de que sofre, mas gostaria de partilhar a situação com a professora Isabel, para tentar compreendê-la melhor. Sem que eu ou a professora Ana nos tenhamos apercebido, bem como a maioria dos colegas – o que me leva a pensar que talvez tenha sido durante o intervalo – o Tau abandonou a aula, sem dizer

uma palavra a ninguém, algo que a professora Ana referiu ser recorrente nos últimos tempos.

Foi uma aula que passou a correr, entre a azáfama de acabar os textos, limpar as folhas e passar o fixador em tudo, para que esteja tudo pronto para amanhã poder ser folheado pela Ana e a Inês da Triciclo, entre fotografar as ilustrações dos coordenados para que a Ana Duarte as possa partilhar nas redes sociais, e entre fixar o resto dos trabalhos das texturas nos painéis expositores do corredor. Houve algum tumulto, causado sobretudo pelo grupo de meninas deste turno que inclui a Lambda, a Iota, a Pi, a Ni e a Csi, que estão sempre disponíveis para ajudar nas tarefas, mas que causam o caos enquanto o fazem, com o seu riso e comentários cómicos. Não saímos sem arrumar a sala e sem relembrar os materiais necessários para amanhã. O Rô não esteve presente na aula de hoje, parece que esteve muito agitado de manhã e acabou por ir para casa.

10.2.22

Encontrei-me com a Inês e a Ana à porta da escola, num dos raros dias em que me atrasei ligeiramente, por não conseguir encontrar lugar para estacionar. Trazia cartolinas brancas, que tinha comprado no dia anterior, e a Ana e a Inês traziam muitos sacos pesados. Entramos e dirigimo-nos à sala de Desenho, que já estava bem composta, com muitos alunos, com exceção do Tau, que faltou ao *workshop*. Fiz as devidas apresentações, enquanto a professora Isabel cortava fotografias de edifícios selecionadas pelas criadoras da editora para utilizar no *workshop* de hoje (impressas antes da aula, na escola, após aprovação da direção). A Inês e a Ana começaram então a preparar materiais, o que incluiu dispor algumas publicações da Triciclo sobre a secretária no topo da sala e cortar as cartolinas brancas e pretas em quatro partes cada uma. Já eu, aproveitei para ajudar a professora Isabel a cortar as imagens e para recolher o trabalho de ilustração de uma descrição de uma fotografia de Tom Wood, para mostrar às convidadas. Não nos importamos de fazer este compasso de espera uma vez que o Rô e o Eta ainda não tinham chegado. Estando os materiais preparados, e não sendo possível esperar mais tempo, pedimos a atenção dos alunos.

A Ana e a Inês falaram um pouco sobre a história da Triciclo, apresentando alguns exemplos de publicações suas, como as revistas homónimas, e alguns livros e jogos. Mencionaram o número de exemplares de cada publicação, e chamaram a

atenção para a indicação da tiragem, inscrita a lápis, na capa, fazendo notar a elevação da publicação a objeto de coleção – contaram, inclusivamente, que há pais que não deixam os filhos riscar a revista. Destacaram também a questão da dimensão das publicações, e da necessidade de, por vezes, se alterar o tamanho de uma revista ou livro para o tornar mais rentável. Relativamente às técnicas utilizadas, serigrafia e rizografia, explicaram em detalhe esta última: da máquina japonesa, à impressão por cores (no caso da Triciclo, trabalham maioritariamente com duas), à necessidade de trabalhar a imagem em programas de edição como o *Photoshop*, antes de a enviar para a máquina. No momento em que apresentaram a obra Quero vender este livro porque estou farto dele (2021), desenvolvido a partir da colaboração com um professor primário da escola Sampaio Garrido, e com as suas turmas do terceiro e quarto anos de escolaridade, a Inês fez um aparte para explicar que foi desse livro que nasceu todo este projeto. Contei então aos alunos que tinha conhecido a editora Triciclo numa feira de ilustração, em Lisboa, altura em que me deparei com o livro supramencionado, pelo qual me apaixonei. Fiquei à conversa com a Inês e fiz-lhe várias perguntas, nomeadamente se estariam disponíveis para continuar a trabalhar com escolas. Expliquei-lhe que estava a tirar este mestrado e trocamos contactos, e que foi assim que tudo surgiu. As criadoras da editora contaram, então, que esse livro foi feito a partir de uma atividade em que os alunos desenvolveram secções de jornal (notícias, insólitos, classificados), tendo sido selecionadas partes do texto consideradas mais apelativas e interessantes, que ambas posteriormente ilustraram. Para a capa, foram usadas ilustrações dos próprios alunos. A Inês falou um pouco desta viagem entre ideia inicial e objeto final, fazendo o paralelo com a própria experiência dos alunos enquanto estudantes de Artes Visuais, e contextualizando o seu trabalho de editoras, reforçando que, na Triciclo, há espaço e tempo para que essa liberdade aconteça, o que não acontece em todas as editoras, nomeadamente de maior dimensão. Foi no final desta conversa introdutória que chegaram o Rô e o Eta, acompanhados pela professora de Educação Especial.

Antes de pôr as mãos na massa, a Inês e Ana deram uma vista de olhos ao trabalho de ilustração desenvolvido anteriormente pelos alunos, destacando algumas descrições curiosas, e explicando o que teriam que fazer enquanto editoras a partir do trabalho desenvolvido, nomeadamente, a escolha da ordem da história (sequência dos desenhos e texto) e a escolha de cores e a técnica para fazer a impressão da publicação, sendo que as imagens seriam sempre trabalhadas previamente no

computador (no caso da rizografia, poderia escolher-se uma ou duas cores de um catálogo de cores pré-definido e imprimir cada página numa dessas cores e, no caso da serigrafia, teria que se abrir um quadro para cada uma das figuras para depois ser impresso no papel). Neste momento, questionaram os alunos, perguntando-lhes se já tinham visto ao vivo algumas destas técnicas, e todos responderam que não, pelo que considero que seria interessante fazer um *workshop*, por exemplo, no ano seguinte, no âmbito da disciplina de Oficina de Artes.

De seguida, e em jeito de introduzir a atividade, a Inês e Ana mostraram duas imagens impressas aos alunos, pedindo-lhes para dizerem o que viam. Perante a falta de respostas, perguntaram se já tinham ouvido falar na Bauhaus, ao que a professora Isabel respondeu que ainda não, explicando que tinha sido uma escola muito conhecida, no período do entre guerras, e que um dos professores, Oscar Schimler, que orientava uma disciplina de Teatro e Dança, trabalhava o figurino, inspirando-se na arquitetura e nas linhas construtivistas da altura, em conjunto com a própria atuação, tendo criado, nesse âmbito, o Ballet Triádico, um conjunto de performances feitas com os figurinos criados, e exibidos nas imagens.

Distribuímos, então, duas cartolinas de tamanho A4 por cada aluno, uma de cada cor, bem como uma fotografia aleatória de um edifício, e explicamos a proposta de atividade para o dia de hoje: desenhar com a tesoura. Cada aluno deveria recortar a cartolina, colocando-a na posição vertical, diretamente com a tesoura (sem fazer nenhum esboço prévio), procurando criar uma silhueta de um figurino que se assemelhasse ao edifício representado na imagem que lhe havia calhado. Inicialmente, pedimos que a silhueta, na zona do meio da página, tocasse nos dois pontos mais exteriores da largura, para que fosse possível criar, posteriormente, uma publicação em que se pudessem virar as páginas apenas da metade superior ou da metade inferior do corpo, podendo construir diferentes personagens, mas abandonamos esta ideia devido às enormes dúvidas que começou a suscitar. Reforçamos, também, que, sendo um figurino, não seria suposto que a silhueta incluísse cabeça ou membros, mas poderia incluir chapéus, mangas ou luvas, entre outros acessórios. A cartolina de cor diferente deveria ser usada para acrescentar pormenores.

Os alunos tiveram muita dificuldade em iniciar o trabalho. Não perceberam exatamente que escala e proporções deveriam usar; não perceberam se deveriam colar a silhueta na cartolina de cor diferente ou se era suposto esta ficar mesmo

assim, solta e sem base; perguntaram se era possível deixar espaços vazios na silhueta, ou se tinha que ser um bloco inteiro; tiveram dificuldade em perceber como poderiam transformar um edifício num figurino, pelo que tentamos explicar que a ideia seria transpor as características, devendo os alunos focar-se nas propriedades e estrutura do mesmo (transmite horizontalidade ou verticalidade? Tem características orgânicas ou rígidas? Que elementos isolados se poderão ir buscar? – demos exemplos de formas das janelas, linhas diagonais do telhado, etc.); procuram fazer batota, desenhando literalmente com a tesoura sobre a cartolina, deixando pequenos rastos, pequenas marcas e linhas, em vez de a cortar diretamente, entre outras dificuldades. O arranque foi difícil e lento, e todas, durante as contínuas deslocações pelas secretárias de cada um, ao longo de toda a aula, fomos tentando apelar a um maior e mais rápido ritmo de trabalho e a que fossem destemidos, não se preocupando muito em planear em demasia, mas a deixar fluir, tentando ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos sempre que possível. Estes dialogaram muito entre si, trocando ideias sobre os planos e processos. A pouco e pouco, as silhuetas e figurinos foram ganhando forma, entre alguns pedidos de opinião, e os alunos foram saltitando de secretária em secretária para apreciar o trabalho dos colegas.

O Eta estava muito baralhado por ter muitas horas de Desenho no dia de hoje, mas explicamos que era um dia especial pela presença da Inês e da Ana. Com a ajuda da professora Isabel, recortou uma série de formas geométricas, da família dos quadriláteros, sobrepondo-as numa cartolina lisa e colando-as. Acrescentou um chapéu, solto. Desta forma, conseguiu trabalhar a motricidade fina, usar a tesoura, a cola, e trabalhar a composição. O Rô, por ter dificuldade em desenhar exclusivamente com a tesoura devido a algumas limitações motoras, usou técnica mista, entre a colagem e o desenho, sempre auxiliado pela professora de Educação Especial.

À medida que os alunos foram terminando, levávamos os trabalhos e as fotografias dos edifícios para as mesas do fundo da sala e, perto, do final da aula, pedimos a todos que terminassem rapidamente, caso ainda não o tivessem feito, e que juntassem os trabalhos aos dos colegas. Dirigimo-nos todos para o fundo da sala, dispondo-nos em círculo à volta das mesas, para que todos pudéssemos ver os trabalhos uns dos outros. Começamos por perguntar se estavam surpreendidos com os resultados, e recebemos como resposta um "sim" em uníssono. Depois, a Inês e a Ana apresentaram algumas sugestões de continuação ou materialização final do

trabalho, na sua ótica de editoras: por um lado, poderiam dar continuidade ao exercício transformando as colagens em objetos tridimensionais, em maior escala – no fundo, em figurinos reais –; por outro lado, seria possível criar um livro dinâmico em que os figurinos seriam destacáveis, passíveis de ser colocados num cenário, também destacável, que o leitor poderia dobrar e montar, de forma a criar o seu próprio teatro; ainda na ótica de uma publicação impressa, poder-se-ia também criar um livro ilustrado, em que a digitalização do figurino ficaria de um lado da folha, e, do outro, um texto a acompanhá-lo narrando uma história inventada sobre o mesmo. A principal ideia a transmitir com estas propostas foi a de que o material produzido poderia ser editado de diferentes maneiras e dar origem a diferentes tipos de livros, e que esse trabalho de edição, no caso da Triciclo, é sempre feito depois de o material estar concluído. Nesse seguimento, aproveitei para transmitir aos alunos que, olhando para trás, a preocupação, ansiedade e hesitação inicial não faziam sentido, uma vez que, como estavam a aprender, podemos decidir apenas no final das nossas atividades de ilustração qual a sua finalidade e a forma que poderão tomar em termos de publicação, em função dos resultados obtidos e das características do trabalho. Em suma, não faz mal não saber ou não definir logo à partida com muita exatidão quais os resultados esperados para uma atividade de ilustração, nem criar determinadas expetativas, uma vez que a direção pode ir mudando à medida que se trabalha, e que a própria experimentação é o que muitas vezes origina resultados originais e interessantes de forma fluida e salutar. As editoras reforçaram este ponto, que a ideia não precisa necessariamente de estar definida à partida, que podemos, pelo contrário, olhar para os resultados no final e refletir sobre eles, que isso faz parte do processo.

Perguntamos, então, aos alunos se gostariam de fazer algum comentário relativamente ao seu processo ou aos resultados, se havia algum aspeto da experiência que gostassem de destacar. Perante a usual falta de iniciativa e participação nestas situações, todas incentivamos os alunos a expressar-se, garantindo que qualquer aparente disparate poderia ser uma contribuição válida. O Ómicron mostrou preocupação com o seu resultado, classificando-o como "mau", mas não conseguindo propriamente justificar. Tentamos tranquilizá-lo, garantindo que estava longe de ser mau. Aproveitamos para destacar algumas dificuldades identificadas por nós, nomeadamente a representação das cabeças ou dos braços ou a pequena escala utilizada por alguns alunos, mas reforçámos que mesmo nessas situações, tinham explorado o exercício de forma correta, e que numa fase de edição

os figurinos poderiam sempre ser aumentados. Salientamos também, caso a caso, a forma como os alunos traduziram as características dos edifícios nos seus figurinos: por exemplo, transmitir a ideia de transparência de vidros ou janelas através de espaços negativos no desenho (cortes e buracos), ou transmitir a sobreposição dos volumes ou diferentes camadas dos edifícios através da sobreposição de cartolinas. Chamamos a atenção para alguma falta de coerência, por exemplo, quando alguns edifícios se destacavam por uma certa verticalidade ou horizontalidade dominante, que não foi representada nos figurinos, ou quando os figurinos apresentavam elementos geométricos muito definidos que não se encontravam nos edifícios, fosse de forma explícita ou sequer sugerida. Destacamos, também, alguns resultados por serem bastante arrojados, como por exemplo o da Ni, com inúmeros cortes interiores e dobragens que o tornaram tridimensional. Nesta fase, os alunos iam fazendo comentários entre si, parecendo reagir bem aos comentários e interiorizar o *feedback* recebido. Mostraram-se bastante mais à vontade e descontraídos percebendo que esta era uma conversa informal, e não uma sessão formal de perguntas e respostas em que estivessem a ser avaliados.

Finda esta sessão, os alunos arrumaram rapidamente os materiais espalhados pelas secretárias e despedimo-nos até à próxima sessão, agradecendo à Inês e Ana. Eu e a professora Isabel arrumámos os trabalhos desenvolvidos no armário, enquanto trocávamos mais algumas ideias com as convidadas sobre todo o processo e os resultados obtidos, bem como sobre o comportamento dos alunos.

15.2.22

Cheguei com uma hora de antecedência à escola. Encontrei a professora Isabel na sala dos professores e ficamos a conversar: sobre a defesa da Ana Amaral, que teve um grande dezanove, sobre antigas estagiárias, como a Bruna Mendes, com quem a professora Isabel adorou trabalhar, sobre o concurso de professores, sobre a falta de professores no ensino, e a quantidade de professores que está quase a reformar-se, como aqui na Escola Secundária Vergílio Ferreira.

À hora da aula, dirigimo-nos para a sala de aula e o Eta já tinha chegado. É sempre o primeiro. Hoje estava a dizer muitos disparates, do tipo "A professora vai comer sopa de cocó", e outras frases com "chichi", "pipi" e coisas do género. Rimo-nos um bocadinho com ele. Enquanto os restantes alunos deste turno começavam a chegar, eu e a professora Isabel organizamos os materiais necessários. Comecei a

cortar folhas A2 ao meio, de modo a ficarmos com tiras compridas, e dobramos cada tira em três partes. Este será o suporte de hoje, um desdobrável de 59,4cmx21cm, dividido em três partes e, portanto, com um total de seis páginas. Uma espécie de acordeão.

Quando todos tinham recolhido as suas pastas do armário, explicamos a atividade. De um conjunto de pinturas icónicas escolhidas pela Ana Braga e Inês Machado, que vão desde o século XVI, ao século XX, impressas em formato A5 e espalhadas em cima de uma mesa, cada aluno deveria escolher uma. Todas as pinturas apresentavam figuras humanas. Deveriam escolher uma dessas figuras e inventar uma narrativa à volta dessa personagem. Essa narrativa deveria então ser contada em seis momentos, ilustrando, assim, as seis faces do desdobrável. Explicamos que a narrativa seria silenciosa, sem texto, e que os materiais a utilizar seriam guache, acrílico ou tinta-da-china, sempre preto. Alertamos também, nesse momento inicial mas também ao longo de toda a aula, para o pouco tempo que tinham para desenvolver a atividade, para que não se perdessem em pormenores ou ambientes muito detalhados. Perante algumas dúvidas, sugeri que fizessem uma pesquisa rápida sobre a coleção Desconcertinas, que o autor André Letria publica pela editora Pato Lógico, para que pudessem visualizar um exemplo do que se pretendia.

Alguns alunos não tinham trazido acrílicos, nem guache, nem tinta-da-china. A Alfa refilou, e com razão, por não termos avisado previamente. No entanto, para mim, e mesmo para a professora Isabel, é estranho perceber o porquê de não terem sempre os materiais na aula, uma vez que têm um armário para guardar as suas pastas e todos os materiais. De qualquer forma, vou ter mais atenção para que isto não aconteça, e fazer questão de avisar sempre, na aula anterior, quais os materiais necessários para a aula seguinte. Já o costumo fazer, mas, aparentemente, às vezes ainda falho. Pedimos aos alunos que avisassem os seus colegas do turno de amanhã.

O Eta foi o primeiro a escolher a sua imagem, depois a Teta, Capa e Delta, que, por norma, fazem tudo em conjunto, seguidas pelo Gama e, finalmente, a Alfa e a Beta, que tinham chegado um pouco mais tarde. A maioria dos alunos demorou algum tempo a imaginar a sua história, mas outros rapidamente chegaram a uma ideia. A Zeta, por exemplo, imaginou que o seu personagem iria apertar o pescoço a outro personagem e matá-lo, ação que decidiu que iria decorrer sempre no mesmo local, tendo por isso desenhado o mesmo fundo em todas as páginas, através da mesa

de luz disponível na sala. O Gama seguiu a mesma técnica para copiar o seu busto de palhaço. Quando passei pela sua carteira, vi que tinha aberto no telemóvel uma imagem com vários sorrisos diferentes de palhaço. Como costuma ser muito indeciso, incentivei-o a ir por aí, a focar-se na expressão e na evolução do humor do palhaço. Uma ideia simples, mas que funciona bem nesta ótica de pequena narrativa silenciosa, feita em pouco tempo. A Alfa quis fazer uma história que envolve um personagem que encontra um avião num bosque e que, depois, parte numa viagem. Embora não tenha nada que ver com a pintura original, é uma ideia totalmente válida. No entanto, pedi-lhe que não se perdesse em pormenores, que não tentasse desenhar tudo minuciosamente, porque costuma ser uma aluna que demora algum tempo a concluir as tarefas, muitas vezes deixando-as incompletas. A Alfa insistiu que gostaria de ter bastante pormenor no avião, pelo que sugeri destacar dessa forma o avião e personagem, e talvez deixar os restantes elementos quase como uma silhueta difusa. Apesar de sentir alguma relutância da parte da Alfa para aceitar sugestões e opiniões, acabou por simplificar bastantes elementos do seu desenho, usando uma técnica de borrão que resultou muito bem e lhe poupou tempo. No final da aula, já com duas páginas pintadas, confessou, como já é habitual nesta turma, não gostar do trabalho, mas referiu que "Pelo menos, pela primeira vez, estou mais avançada que os outros", algo que reforcei e que a aluna reconheceu ter que ver com a sua capacidade de iniciativa. Já a Teta apenas conseguiu concluir os esboços a grafite. Escolheu uma pintura em que podemos observar duas mulheres, uma delas em roupa interior, e tentou representar uma espécie de jogo de Tetris, em que várias peças de roupa vão caindo do topo da página, e a mulher se vai desviando ou aproximando delas. A pintura da Delta tem muitas personagens, quase nenhuma humana, e muitas parecem interagir umas com as outras, a pares. Debateu-se, durante algum tempo, mas decidiu selecionar uma das duplas e trabalhar com duas personagens, uma principal, sempre presente, e outra que aparece no final da história. Também não conseguiu avançar para a fase da pintura, tal como a Beta, cuja história é centrada à volta de uma mulher negra que sai do bar, representado na sua pintura, passeia pelo jardim e regressa a casa. A Beta hoje trouxe um novo visual que foi muito elogiado, pois tirou as tranças e apareceu com o seu cabelo natural, muito viçoso e volumoso. Já a Capa começou a ilustrar, com guache, a partir de uma pintura que representa dois velhinhos sentados nas suas cadeiras, na sala. Decidiu ilustrar a história desta velhinha, mantendo-a sempre na mesma posição, sentada na

cadeira, mas envelhecendo ao longo dos tempos, sendo jovem na primeira página e já morta na última.

A aula passou a correr, sendo pontuada, também, por uma visita da professora Ana Alves, que leciona a disciplina de História de Arte a turma, e que queria saber se reconheciam as pinturas que estavam a ilustrar, uma vez que já tinham dado grande parte dos movimentos em que se enquadram. Cerca de quinze minutos antes da hora de saída, começamos a arrumar, e asseguramo-nos de que os alunos sabiam que materiais deveriam trazer na próxima quinta-feira, para o *workshop* com a Triciclo.

16.2.21

(Faltei por doença)

22.2.22

Esta data palíndroma assinala a última aula dinamizada por mim, enquanto parte do projeto desenvolvido desde Novembro. Bom, pelo menos a primeira parte da última aula, se tivermos em conta que se trata de uma aula de turnos. Amanhã será o fim oficial. No entanto, hoje a professora Isabel perguntou-me se quero ir ao Passeio das Artes de quinta-feira – a Delta já me tinha perguntado também se eu iria – e eu anuí, o que significa que não será a última vez que estarei com esta turma. Aliás, já tinha pedido autorização à professora Isabel para ir fazendo umas visitas, dado que me afeiçoei aos miúdos. Será uma boa forma de fechar este ciclo, mais descontraída e menos formal.

A missão de hoje era simples: voltar a criar uma nuvem de palavras, e refletir sobre ela, responder a um questionário final, e terminar os trabalhos em atraso. À exceção da Épsilon, que não irá à visita amanhã e, portanto, terá mais tempo para a conclusão das tarefas, já todos deste turno (a Alfa faltou) tinham tudo terminado, tirando a atividade iniciada na última aula de turnos, o desdobrável (a Zeta trouxe de casa o trabalho da textura terminado e a Beta terminou-o nos primeiros cinco minutos de aula).

Como o Eta estava presente nos primeiros cinco minutos, e a criação e reflexão sobre a nuvem de palavras iria abarcar conteúdos bastante complexos, resolvemos reservar os primeiros dois terços da aula para as atividades de foro mais prático, nomeadamente a conclusão dos trabalhos. Ele hoje estava muito agitado, a correr pela sala, com necessidade de muito contacto físico, inclusivamente a querer

tirar-nos as máscaras, pelo que me dediquei muito a ele no início da aula, tentando acalmá-lo e orientá-lo para realizar as tarefas estipuladas. Uma vez que o Eta já tinha concluído todas as atividades no tempo devido, pedimos-lhe que fizesse um novo desdobrável, que inventasse uma nova história, desta vez da sua cabeça, sem nenhum referente ou fonte de inspiração, dado que esta foi uma das atividades de ilustração que desenvolveu com prazer. A história tinha que ver com os seus amigos e ele mesmo, que iam ao teatro, regressavam à escola e, depois, "iam comer um geladinho". Hoje descobri que o Eta sabe ler e escrever bem, e que consegue desenhar um quadrado quase perfeito – sem régua! Depois do intervalo, os alunos continuaram a acabar os seus trabalhos – por esta altura, a Capa já estava despachada – e eu comecei a preparar as coisas para a atividade seguinte.

Entrei na minha conta do *Mentimeter* e abri o ficheiro com a pergunta a que teriam que responder novamente: "Que palavras te vêm à cabeça quando pensas em roupa?". Queria perceber se a perceção dos alunos mudou depois de tantas semanas a estudar e a representar o vestuário. Liguei o projetor. Retirei uns cartões auxiliares que criei para ajudar os alunos a começar a falar. Eles são muito tímidos, e é difícil arrancar-lhes respostas quando perguntamos seja o que for, quanto mais numa atividade em que as perguntas são complexas e que implicam uma atitude muito crítica e reflexiva. De um lado, estes cartões têm uma palavra – "utilidade", "moda", "comunicação", "identidade", "juventude" e "consumo" –, palavras que viriam à cabeça de uma pessoa formada em moda e que trabalha na área, mas talvez não necessariamente de alunos do secundário, e, do outro, uma frase de um filósofo ou pensador, que ajude a iniciar o debate sobre esse respetivo tema.

Informei que iniciaríamos a última atividade às 15h40, exatamente quarenta e cinco minutos antes do final da aula. Embora nem todos tivessem conseguido terminar totalmente – apenas o Gama, a Zeta e a Beta –, assim fizemos. Apresentei a pergunta e pedi que respondessem novamente, para vermos se algo tinha mudado. Tiveram apenas cinco minutos para inserir um máximo de dez palavras na plataforma. As respostas foram curiosas. "Moda" continua a ser a palavra mais submetida, tal como aconteceu na primeira nuvem, e a única das palavras incluídas nos cartões a aparecer, mas em destaque agora já não aparecem categorias ou peças de roupa – aliás, estas praticamente estão ausentes dos resultados – mas sim coisas como: "texturas", "tecidos", "cores", "design", "estilos", "coleções". Aparecem também algumas palavras relacionadas com o desenho, como "rabiscos", "pincéis",

"lápis" e "colagens", bem como palavras que transmitem uma noção de tempo, como "renascimento", "passado", "período da história de arte" ou "renovação". Outras palavras curiosas e que importa salientar são "adolescente", que de alguma forma vai ao encontro da minha proposta de "juventude", "proporções", "inspirações", "libertação" ou "tendências". No geral, e numa primeira análise, estas escolhas parecem revelar uma maior profundidade e maturidade do que as respostas dadas da primeira vez. Pedi-lhes que falassem sobre as suas escolhas, e perguntei especificamente se consideravam que as suas opiniões, perceções e atitudes perante a roupa haviam mudado alguma coisa após a conclusão do projeto. A Beta respondeu muito prontamente que não, que tudo se mantinha exatamente na mesma, no caso dela, mas a Zeta discordou. Apesar de a sua justificação ter sido muito focada naquilo que aprendeu com o projeto, nomeadamente a nível de técnicas e referências de ilustração, acabando por se desviar um pouco da pergunta, referiu que passou a olhar a roupa de forma um pouco diferente, a analisá-la com maior cuidado, tomando mais atenção, por exemplo, à sua textura e proporções. Não havendo mais contribuições, pedi-lhes que falassem um pouco sobre as respostas dadas. Novamente, a Zeta interveio, para dizer que tinham sido suas as palavras relacionadas com o desenho e com os períodos da história, considerando inevitável fazer agora esta associação.

Perante tanta timidez e hesitação, resolvi "sacar" dos cartões. Expliquei que o desenho não tem que ser um fim em si mesmo, e que, neste projeto, um dos objetivos definidos tinha sido, exatamente, que o desenho fosse usado para pensar, refletir e estudar um tema, neste caso, o vestuário. Que, por essa razão, havia algumas palavras e conceitos que, para mim, era essencial transmitir, e que tinha escrito nesses cartões. Pedi voluntários e, para além da Zeta, ninguém se ofereceu. A professora Isabel até aproveitou para lhe dizer que o projeto lhe fez muito bem porque está uma aluna diferente, muito mais comunicativa e participativa. Pedi-lhe, no entanto, que aguardasse para ver se mais ninguém queria falar e a Beta chegou-se à frente. Entreguei-lhe o cartão com a palavra "Utilidade" e pedi-lhe que lesse a frase. Nem a Beta sabia o significado da palavra pudor nem os restantes colegas. Depois de explicarmos o que queria dizer, e de a associarmos ao conceito de esconder e de modéstia, a aluna conseguiu identificar como função da roupa cobrir o corpo. A função de decorar e ornamentar também ficou bem compreendida, e completei com uma terceira função, a de proteger (do frio, do calor, etc.). Como

ninguém se atrevia a oferecer-se para ser o próximo, entreguei um cartão à Capa. A frase pressupunha o conhecimento do conceito de tirania e de narcisismo, que nenhum aluno tinha, pelo que contámos o mito de Narciso. Por esta altura, comecei a perguntar-me se as frases seriam demasiado complexas e desadequadas para este nível de ensino, ou se os alunos não estariam tão desenvolvidos como seria expectável. Falamos de moda e de como é difícil defini-la. Aproveitei para lhes dar algumas noções de vários autores, levantadas por Baldini (2006):

- É contra a tradição. Celebra o presente em prejuízo de todas as outras dimensões temporais;
- É o estilo predominante num determinado tempo;
- É um processo de contágio social mediante o qual um novo estilo ou um novo produto é adotado pelo consumidor após a sua divulgação comercial;
- É a apoteose do efémero e do capricho. Todos os anos destrói o que idolatrou e idolatra o que irá destruir;
- É sobretudo uma linguagem: através dela, através do sistema de signos que a constitui, a nossa sociedade comunica o seu ser, diz o que pensa sobre o mundo.

Seguimos para a comunicação, e a professora Isabel sugeriu que fosse o Gama o próximo. A sua frase era mais simples, tinha que ver com usar gravatas tradicionais, psicadélicas, ou não usar gravata de todo, uma situação mais figurativa e ligada à realidade que conhecem. Definiram estes três diferentes tipos de pessoas que usam as gravatas de três formas, com palavras como "composto", "desadequado" e "descontraído". Expliquei que, de facto, a vida em sociedade se compõe por coisas que "servem para", que funcionam, e que "dizem que", que são atos de comunicação (Eco, 1982, p. 13) e que, por vezes, os objetos perdem a tal ponto a sua funcionalidade física e adquirem um valor comunicativo tão grande que se tornam acima de tudo um sinal, e permanecem objeto apenas em segundo plano. Exemplifiquei com o homem primitivo, que se começou a cobrir com a pele dos animais para se proteger do frio, mas cujas peles envergadas permitiam também distinguir entre os bons caçadores e os maus. Reforcei que o universo da comunicação é mais vasto do que vulgarmente se pensa, e que a roupa faz parte dele, existindo códigos de vestuário que são passageiros mas importantes para toda a gente que decida viver em sociedade, porque a sociedade fala, ainda que sem usar palavras, e quem não sabe ouvi-la, "(...) passa por essa sociedade às cegas: não a conhece,

portanto, não pode modificá-la.” (p. 20). Finalmente, falamos sobre identidade. Foi a Zeta a voluntariar-se para ler e analisar a frase e, desta vez, aceitei, até porque estávamos a ficar com pouco tempo e seria esta a última palavra a ser discutida. Não lhes disse tudo o que gostaria sobre este tema, tive que apelar ao meu poder de síntese, mas tive tempo para transmitir que, antigamente, a toga romana ou o manto do nobre, na Idade Média, eram símbolo de se pertencer a uma camada a que só se podia pertencer por nascimento, e que com o passar do tempo e a possibilidade de mobilidade social, um indivíduo pode vestir-se para tentar ser diferente ou igual ao seu grupo ideal de referência. Disse ainda que, a partir dos anos cinquenta, os jovens começara a lançar os seus próprios modelos culturais alternativos, muitas vezes em aberta contradição com os que “deveriam” assumir, numa espécie de protesto. Mais uma vez, foi um mau cálculo do tempo que a atividade iria demorar a ser dinamizada, e amanhã teremos que reservar-lhe pelo menos uma hora. Pedi-lhes que respondessem ao questionário final fora do tempo letivo. Arrumamos tudo à pressa, e despedimo-nos.

23.2.22

A estrutura da aula de hoje seguiu a do turno anterior, com a exceção de que iniciamos a criação de nova nuvem de palavras com maior antecedência, mais ou menos a meio da aula.

Antes disso, os alunos tentaram terminar o desdobrável, tendo a maioria conseguido, como foi o caso do Tau, da Csi e da Alfa (que, com luvas de limpeza calçadas, ia molhando o dedo em tinta-da-china e fazendo manchas no papel). Já a Iota, que reforçou o seu esforço e empenho, afirmando que tinha sido muito mais produtiva e rápida nesta aula do que na anterior, não conseguiu terminar, bem como o Mi. Também a Ni, que não tinha percebido as orientações do exercício e, em vez de uma sequência, desenhou três desenhos com o mesmo fundo e a mesma figura mas sem ligação entre si, não conseguiu terminar, tendo a tarefa acrescida de ter que inventar uma narrativa convincente para o que já tinha começado a desenhar. A Pi, sempre perfecionista, ficou muito atrapalhada quando começou a cobrir algumas superfícies com tinta-da-china e percebeu que apareciam manchas no verso da folha. Apesar das sugestões para usar essas manchas para formar uma textura, ou da garantia que, caso a imagem fosse editada em computador, as manchas não apareceriam, continuou triste com o episódio e um pouco desmoralizada, mas pelo

menos reconheceu que os seus desenhos de um papagaio tinham muita qualidade. Acabou por não conseguir terminar, tal como o Ómicron, que, quando questionado por mim acerca da técnica da trama utilizada, explicou que se tinha inspirado nas ilustrações do livro Alice no País das Maravilhas, apresentadas por mim durante um momento expositivo. Foi bom saber que alguém valorizou os *PowerPoints*, depois de o comentário da Iota, ao ser anunciado que iríamos fazer uma atividade no fim da aula – "Mas não é outro *PowerPoint*, pois não?" – me ter dilacerado. O Mi, que esteve sempre muito calado, como de costume, também conseguiu praticamente terminar a sua história de um criado que entorna vinho em cima dos clientes e se atrapalha na cozinha ao tentar limpar os resquícios que ficaram sobre o seu avental, e mostrou-se muito mais disponível para trocar ideias e ouvir opiniões sobre o seu trabalho. A Sigma, que chegou atrasada, e que tinha faltado na aula de turnos anterior, em que iniciámos o desdobrável, iniciou a atividade enquanto os colegas a terminavam. O Rô não esteve presente, e quando perguntei por ele à professora Isabel, ela informou que ele não frequentaria mais as aulas de Desenho...

Ainda sobre esta primeira parte de conclusão dos trabalhos em atraso, convém referir que a professora Isabel se tinha equivocado ao dar as instruções aos alunos deste turno (indicar o marcador preto como material a utilizar, em vez do guache, e a referência a não ser necessário fazer seis desenhos, mas apenas três), o que fez com que alguns elementos ficassem surpreendidos, na aula de hoje, com a necessidade de completar uma história que julgavam já ter terminada, como o Tau que, na atitude sempre dramática que o caracteriza, se sentiu muito injustiçado, mas acabou por empreender numa prequela.

Relativamente à segunda parte da aula, o grupo foi bastante mais interventivo do que o do turno anterior, não sendo necessários cartões para os fazer falar sobre as palavras inseridas. Hoje, já vimos surgirem algumas tipologias de roupa, mas as palavras em destaque continuam a ser "moda", em primeiro lugar, seguida de "tecidos" e "texturas", "cores" e "conforto", "identidade" e "design". Quando pedi aos alunos que comentassem os resultados, a Iota referiu que as palavras encontradas na nuvem inicial tinham mais que ver com as suas experiências e vivências pessoais, com o seu quotidiano, e que as palavras encontradas agora refletiam a passagem pelos exercícios do projeto, nomeadamente as alusões a materiais de desenho e referências a períodos históricos.

O grupo levantou várias questões, e sempre que um emitia a sua opinião, outro imediatamente a contrapunha, contribuindo para um debate aceso, interessante e produtivo. Começamos por falar de dinheiro e do que custa a roupa, e do facto de algumas pessoas, por não terem dinheiro, não poderem fazer escolhas neste campo. A propósito disto, mencionaram-se lojas de roupa em segunda mão, como a Humana, e notou-se um certo receio de ser identificado como sendo alguém que frequente esta loja. A Pi imediatamente sugeriu às colegas que fossem lá no dia a seguir, para mostrar que não tinha qualquer tipo de preconceito com este sítio. Esta conversa levou-nos para o consumo jovem, e aproveitei para dar um cartão à Lambda, que não tínhamos utilizado no dia anterior, com a seguinte frase: "[Os jovens estudantes] consideram «um disparate» o procurar vestir-se de um modo particular (...). A única maneira de vestir-se é a desportiva, prática, como calha. O camisolão na escola, no cinema ou nas festas." (Livolsi 1982, p. 47). Depois de alguma ajuda a tentar descodificar a frase, chegaram à conclusão de que o autor queria dizer que os jovens estudantes já não se vestiam de forma especial para ocasiões especiais, e uns negaram veemente este facto, dando o exemplo da ida à discoteca e de que se aperaltavam para este acontecimento, e outros concordaram com a afirmação, revendo-se nela, dando até o exemplo dos rapazes, que se "vestem sempre da mesma maneira". Nesta altura, e uma vez que nenhum rapaz se havia ainda pronunciado, apelei a que dessem a sua opinião. O Ómicron explicou que, para ele, a roupa poderia ser uma forma de representação, de transmitir a identidade da pessoa que a usa, se assim se decidisse, de forma consciente. Neste seguimento, alguns disseram que também seria possível vestir-se para pertencer ou afirmar-se num determinado grupo, e deram o exemplo dos "chungas" e dos "betos" e das diferenças nas suas formas de vestir.

Os alunos sugeriram também que nos poderíamos vestir como forma de ostentação, para impressionar os outros. Nesta altura, achei por bem escrever no quadro as variáveis "identificação-diferenciação" e "passividade-inovatividade", a partir das quais o fenómeno da moda pode ser analisado, segundo Livolsi (1982), e que ontem não tinha tido tempo de aflorar. Dei o exemplo da farda militar, que se aproximaria da variável da identificação, por ser comum a todos os militares, e da passividade, uma vez que não podem ser introduzidas modificações originais e pessoais, enquanto que a moda juvenil estaria mais no campo da diferenciação, na medida em que cada um se veste de forma diferente dos outros, e da inovação, na

medida em que cada um poderá ser tendencialmente um inovador, ainda que alguns pormenores comuns tranquilizem sobre o facto de se pertencer ao grupo de referência desejado. Finalmente, chamei a atenção para o facto de terem referido uma das funções da roupa, que é a de comunicar, e pedi para pensarem sobre outras funções. Referiram rapidamente a de proteção, do frio e do calor, e a Iota mencionou o facto de a roupa permitir que não andemos nus, algo que o Ómicron conseguiu ligar à noção de pudor. Sublinhei a última função, a de decorar e ornamentar o corpo, ligada à questão da vaidade, que também já tinha surgido na conversa. Apenas o Mi e a Sigma não participaram no debate, não obstante a Sigma ter-se mostrado bastante atenta. A professora Isabel referiu que seria muito interessante abordar estes temas na disciplina de Filosofia, em convergência, nas DACs, e os próprios alunos referiram que tinham estado a falar sobre algumas destas questões na última aula dessa disciplina.

Como já estávamos a aproximar-nos do final da aula, pedimos para arrumarem o material, sendo dadas umas últimas orientações sobre a visita, e pedi-lhes, também, que não se esquecessem de preencher o questionário final, cujo *link* havia enviado à Iota para que o colocasse no grupo da turma, referindo que seria a última vez que os chatearia com questionários, e *PowerPoints*, e nuvens, e roupa!

Apêndice 18: Inquérito de diagnóstico para caracterização da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF

Caracterização da Turma 11º 12ª ESVF

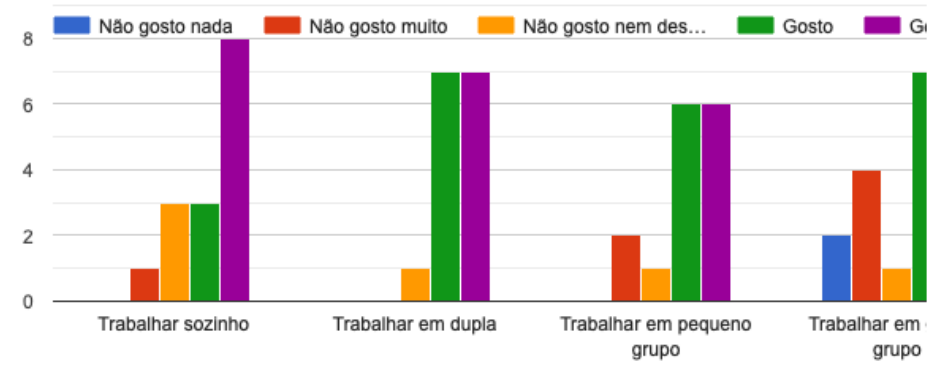
15 respostas

Publicar estatísticas

Modalidades de trabalho

Como classificarias a tua relação com as seguintes modalidades de trabalho?

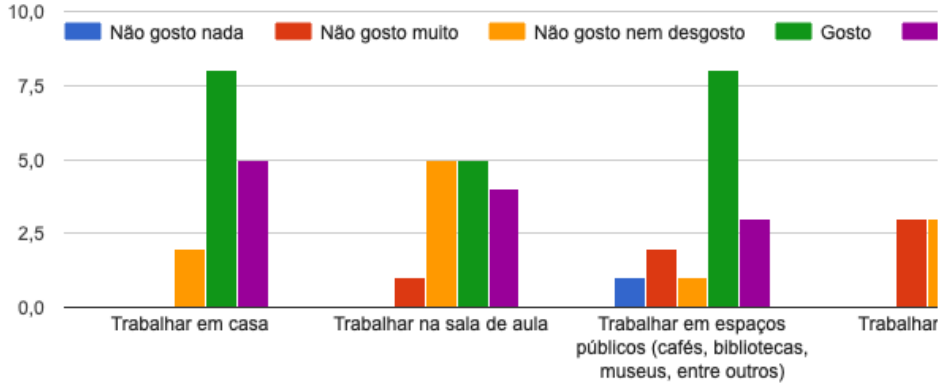
Copiar



Ambientes de trabalho

Como classificarias a tua relação com com os seguintes ambientes de trabalho?

Copiar

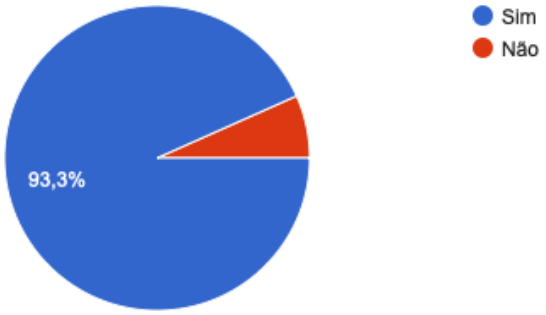


Importância do Feedback

É importante para ti receber feedback sobre o trabalho realizado em aula?

Copiar

15 respostas

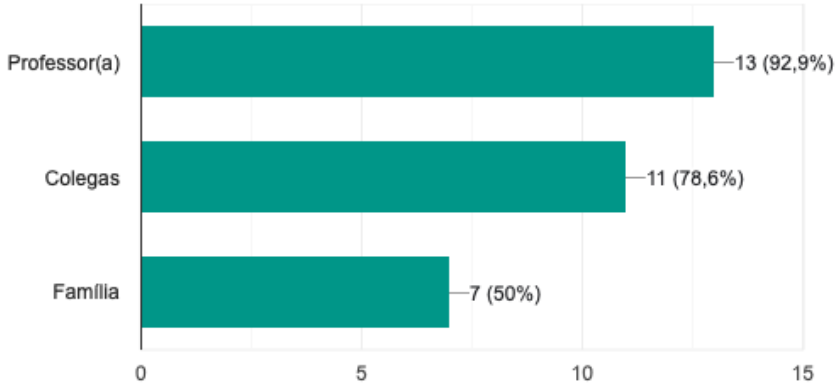


Feedback de Quem?

Quem gostarias que te desse feedback sobre o trabalho realizado em aula?

Copiar

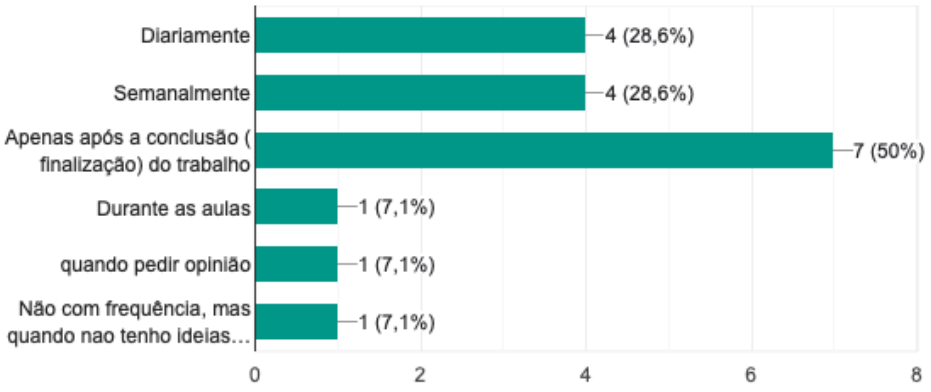
14 respostas



Quando gostarias que te dessem feedback sobre o trabalho realizado em aula?

Copiar

14 respostas



Preocupações da sociedade contemporânea

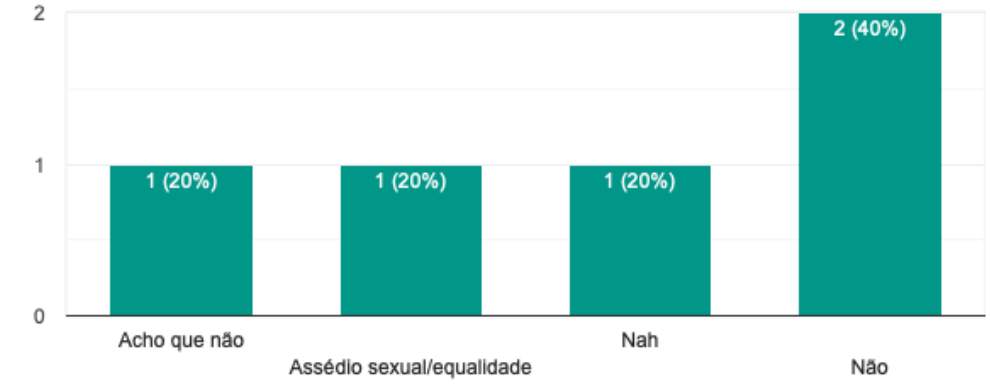
Como classificarias a importância que têm para ti os seguintes assuntos:

Copiar

Há algum outro assunto importante para ti, que não tenha sido mencionado anteriormente?

Copiar

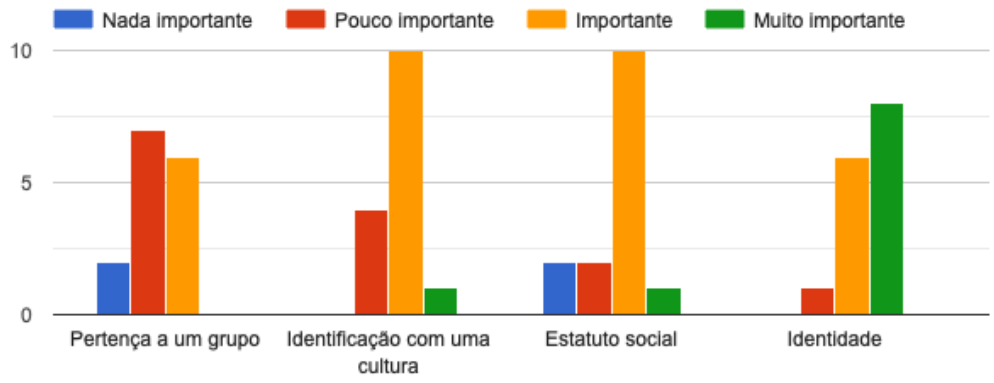
5 respostas



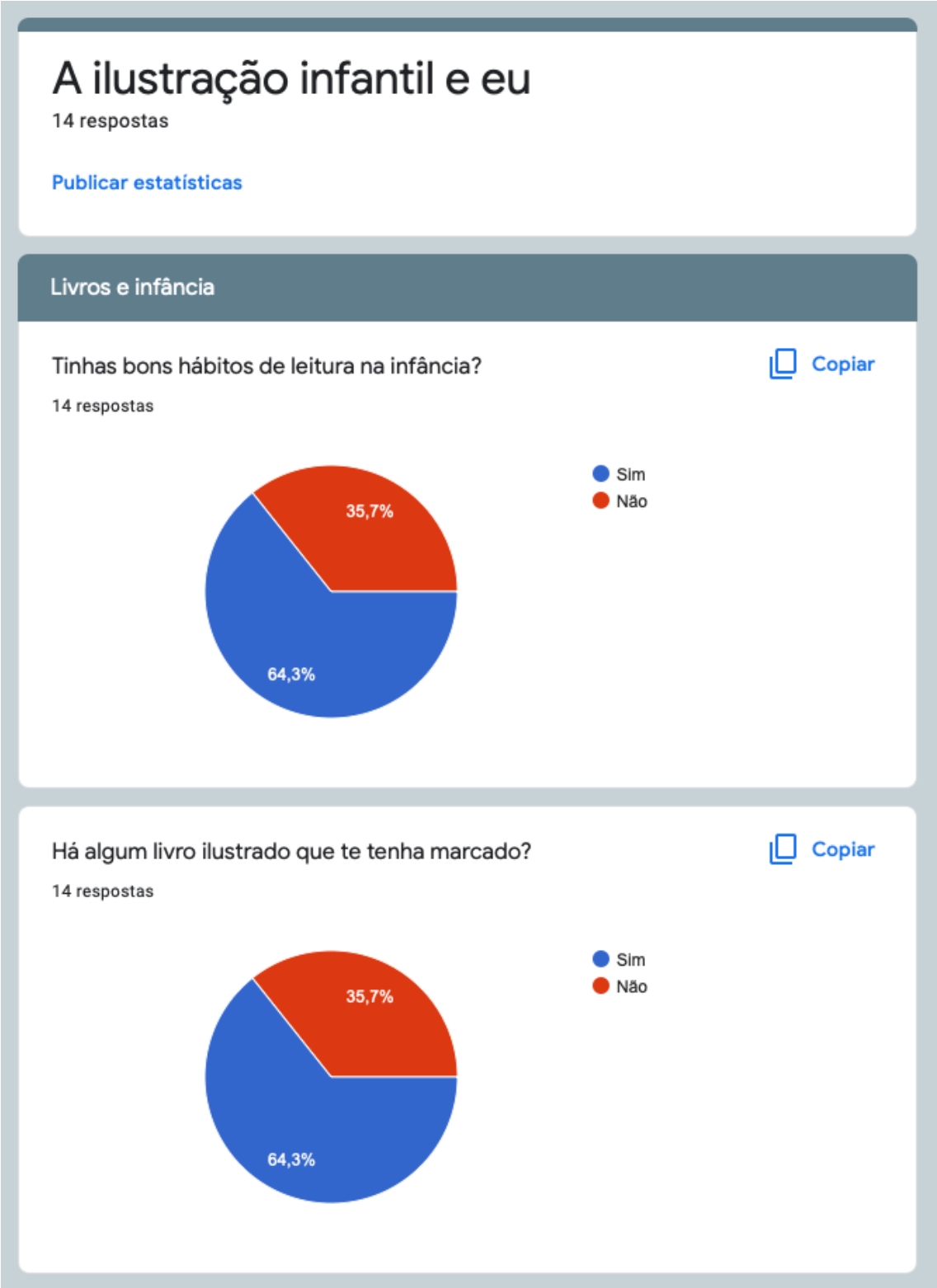
Valor simbólico do vestuário

Como classificarias o valor simbólico da roupa relativamente às seguintes dimensões?

Copiar



Apêndice 19: Questionário de opinião subordinado à temática da ilustração infantil



Livros marcantes

Qual e porquê?

9 respostas

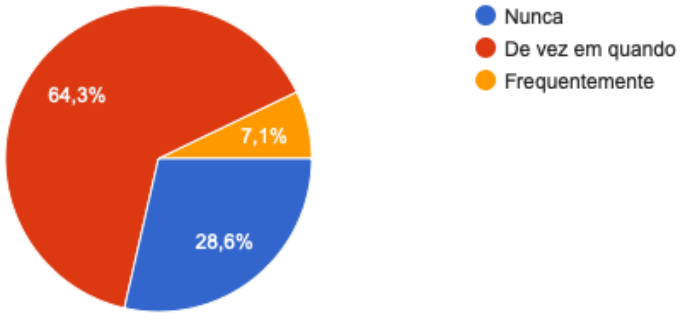
- Anita, porque tinha várias histórias e a ilustração era ótima
- elmer o elefante xadrez
- Diário do Banana, porque a pessoa que lê envolve-se muito nestes cómicos e nas próprias histórias
- "Rua Sésamo", "Monstros e Dragões" e "O que estás a fazer, Simão?"
- Vamos à caça do urso, João porcalhão, Já sou grande mamã, O rapaz que comia livros, Beijinhos não dou.
- A capuchinho vermelho, porque tinha imenso medo do lobo e não conseguia olhar para o desenho do lobo a espreitar por trás da árvore
- Não me lembro do nome mas era sobre um elefante que nao tinha cor e depois passou a ter ou uma coisa assim

Hábitos de leitura atuais

E hoje em dia, costumas ler?

Copiar

14 respostas

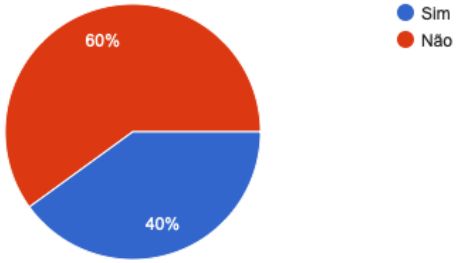


Livros ilustrados

Costumas ler livros ilustrados?

Copiar

10 respostas

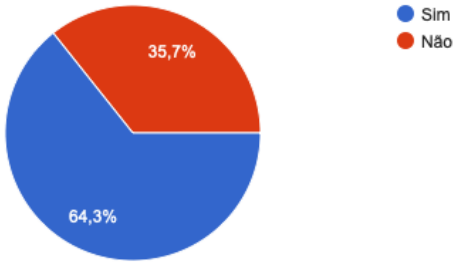


Cultura geral da ilustração

Conhecias algum dos livros, ilustradores/as ou editores/as apresentados?

Copiar

14 respostas



Referências

Qual/quais?

9 respostas

- principezinho (livro e ilustrador), the cat in the hat, sarah afonso, luís felipe de abreu, manuela bacelar e livro sereiazinha, teresa lima, cartaginês sobral e sofia fischer
- Teresa e os ovos misteriosos
- "Se os animais se vestissem como gente"
- A professora Teresa Lima
- Sarah Afonso
- O principezinho
- Principezinho
- O principezinho, Alice no pais das maravilhas, o gato no chapéu, os ovos misteriosos, se eu fosse um livro e menina do mar

Impressões

De todos os livros, ilustradores/as ou editores/as apresentados, qual o que mais te impressionou e porquê?

14 respostas

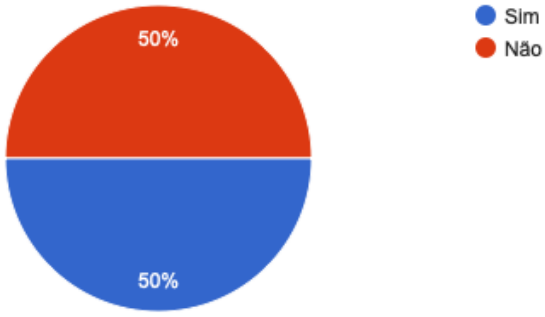
- Nenhum
- não houve nenhum que me impressionou
- Nenhum em especial
- Gostei de todos principalmente do rapaz que faz birra no quarto e uns monstrinhos aparecem
- "Alice no país das maravilhas". As sombras feitas apenas com linhas criavam uma modelagem muito características que nao se vêm na vida real"
- Teresa Lima
- O do gato, porque já tinha visto o filme e não sabia que era um livro
- Nenhum me impressionou

Estilos, técnicas e materiais

Há alguma técnica ou estilo de ilustração que tenhas visto nesta apresentação que tenhas vontade de experimentar?

Copiar

14 respostas



Coisas a experimentar

Qual/quais?

7 respostas

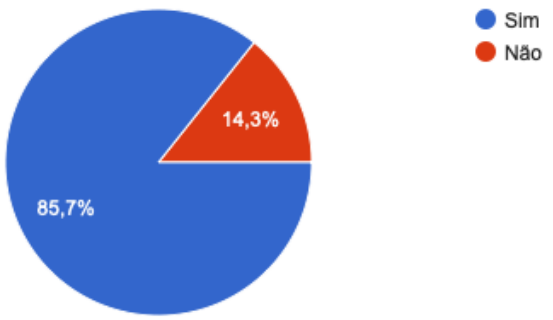
- todos
- As dos primeiros livros
- Fazer modelagem com apenas linhas
- As de colagem
- A do protetor solar
- Animaçao
- As tramas

Referências para o futuro

Consideras importante terem-te sido dadas a conhecer estas referências (de livros e ilustradores/as)?

Copiar

14 respostas



Porquê?

14 respostas

Não achei interessante

cultura geral

Não sei

Porque apesar de conhecer alguns livros não conhecia os ilustradores ou até mesmo o autor

Para termos muitas referências diferentes e nao nos sentirmos limitados. Também foi interessante ver a história da ilustração infantil

Porque pode ser uma opção para o meu futuro

Por cultura geral e porque é interessante perceber a quantidade de fatores que a arte engloba

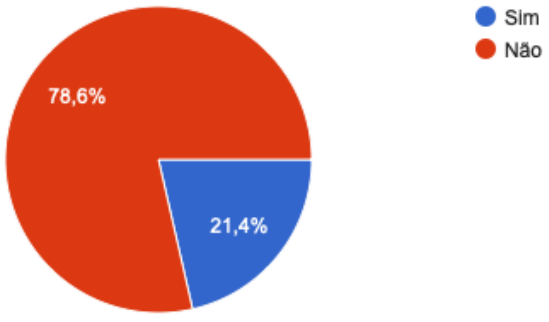
Mesmo sem conhecer , é sempre importante darem nos a conhecer ilustradores novos

Feiras e mercados de ilustração

Costumas frequentar mercados ou feiras de ilustração?

Copiar

14 respostas

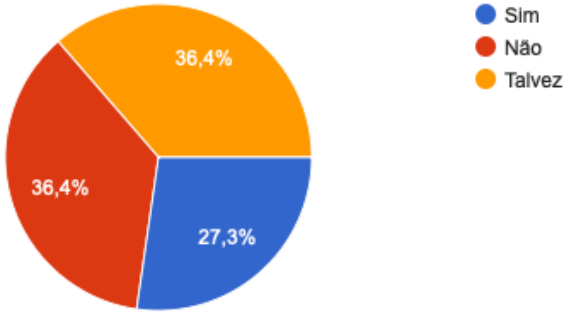


Novos hábitos

E depois de teres contactado com estas referências, ficaste com alguma vontade de conhecer esses mercados e feiras de ilustração?

Copiar

11 respostas

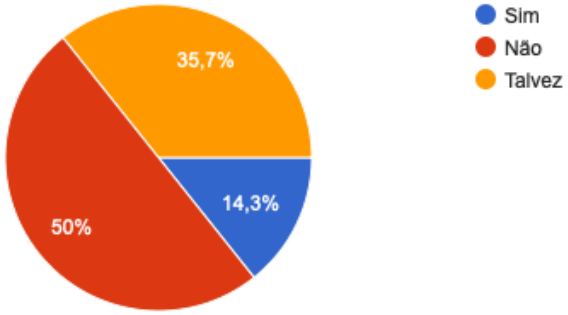


Futuro profissional

Vês-te a ilustrar livros para crianças no futuro?

Copiar

14 respostas



E a fazer outros trabalhos de ilustração, que não estejam direcionados especificamente para a infância?

Copiar

14 respostas

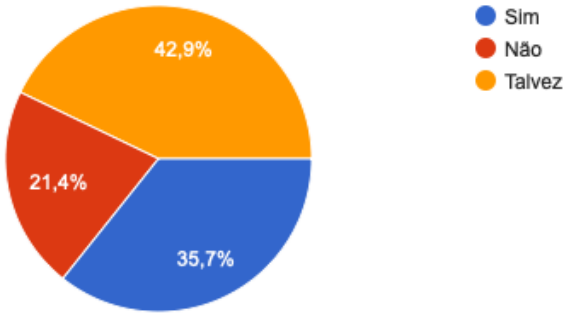


Ilustração infantil em Portugal: Then & Now

A partir dos exemplos apresentados, bem como do próprio conhecimento que já possas ter sobre este assunto, elabora um pequeno comentário em que compares a realidade atual da ilustração infantil em Portugal com aquilo que se passava antigamente (sugestões de aspetos a analisar: paleta cromática, estética, assuntos abordados, grafismo, materiais e técnicas utilizados, dicotomia ilustrador vs. autor, divulgação e promoção, desafios e oportunidades).

14 respostas

Antes as ilustrações eram pobres em todos os sentidos, hoje em dia há mais criatividade e mais empenho.

anteriormente havia mais pigmentação nos desenhos, não eram os desenhos que ocupavam a folha mas sim o texto, o desenho não era o mais importante, as imagem não tinham contornos e muitas delas eram mais simples e objetivas não tempo muitas partes de fantasia.

.

Acho que, há uns anos atrás, tudo era mais feito manualmente e agora tudo é mais computorizado, o que acaba também por ser giro, trabalhar com animações, mas acho que nada é tão bonito quanto algo feito manualmente, tem algo mais expressivo.

Antes considero que a ilustração era mais literal e limitada a ilustrar o texto como é, ainda que de uma maneira grotesca, enquanto que hoje a ilustração nao se limita à realidade

Apêndice 20: Questionário de opinião final

Questionário Final Turma 11º 12ª ESVF

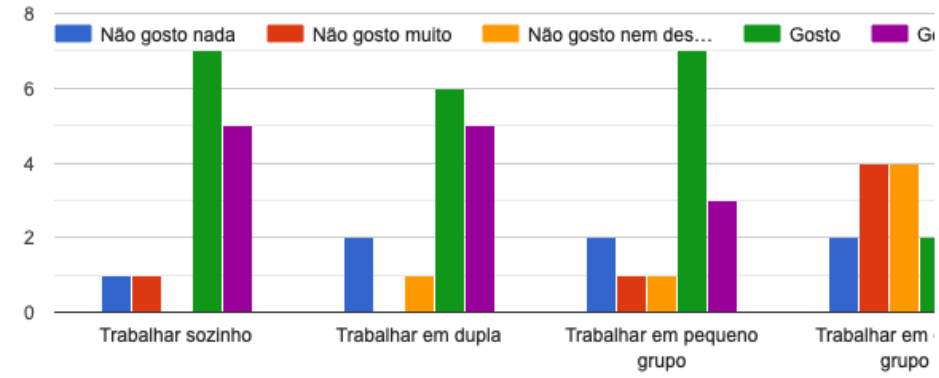
14 respostas

Publicar estatísticas

Modalidades de trabalho

Como classificarias a tua relação com as seguintes modalidades de trabalho?

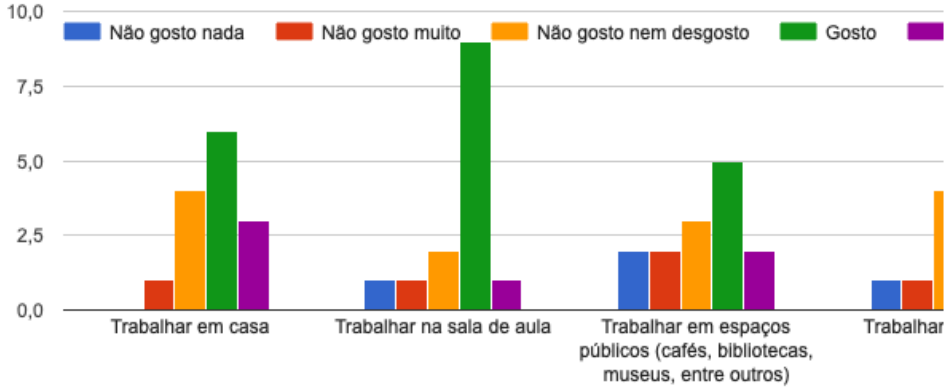
Copiar



Ambientes de trabalho

Como classificarias a tua relação com os seguintes ambientes de trabalho?

Copiar

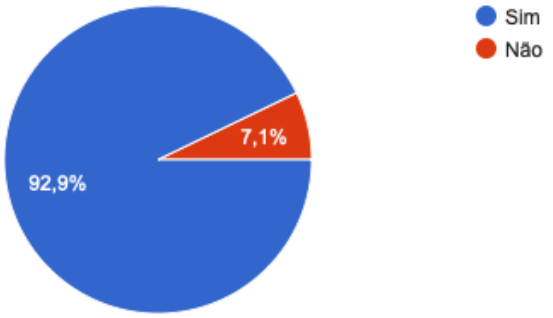


Importância do Feedback

É importante para ti receber feedback sobre o trabalho realizado em aula?

Copiar

14 respostas

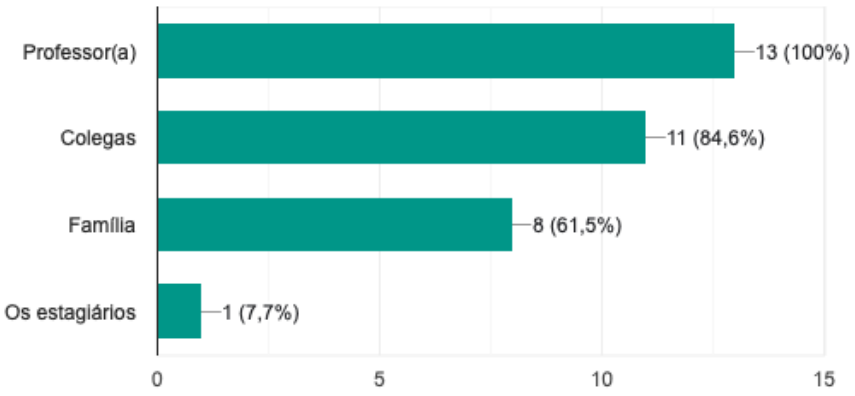


Feedback de Quem?

Quem gostarias que te desse feedback sobre o trabalho realizado em aula?

Copiar

13 respostas



Quando gostarias que te dessem feedback sobre o trabalho realizado em aula?

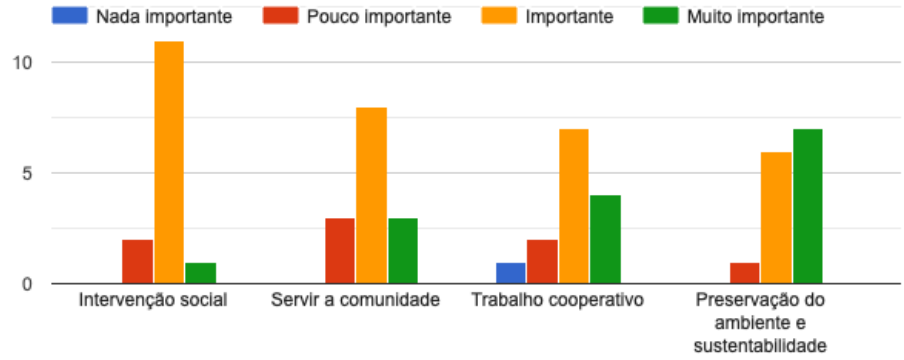
Copiar

13 respostas

Preocupações da sociedade contemporânea

Como classificarias a importância que têm para ti os seguintes assuntos:

Copiar



Há algum outro assunto importante para ti, que não tenha sido mencionado anteriormente?

2 respostas

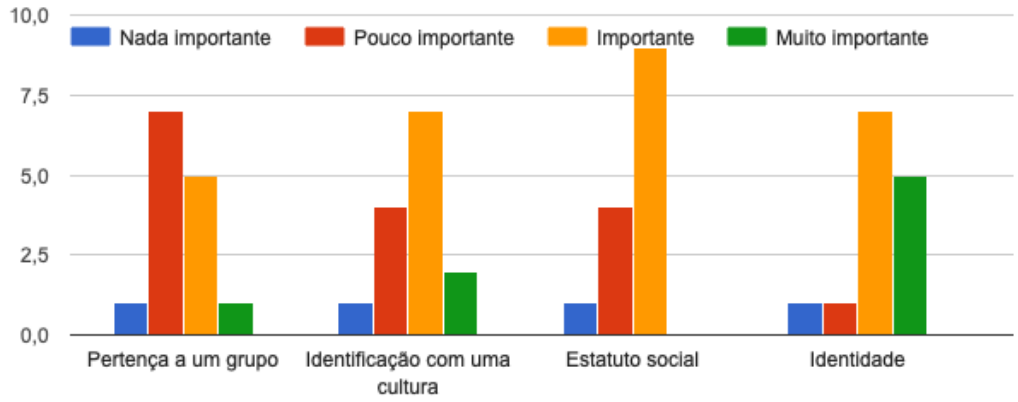
Feminismo

Nah

Valor simbólico do vestuário

Como classificarias o valor simbólico da roupa relativamente às seguintes dimensões?

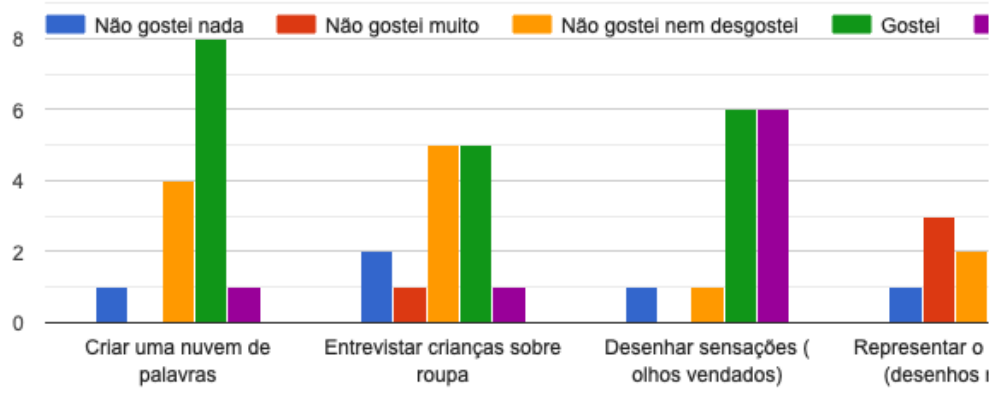
Copiar



Exercícios exploratórios

Como classificarias a tua relação com os seguintes exercícios exploratórios desenvolvidos em aula?

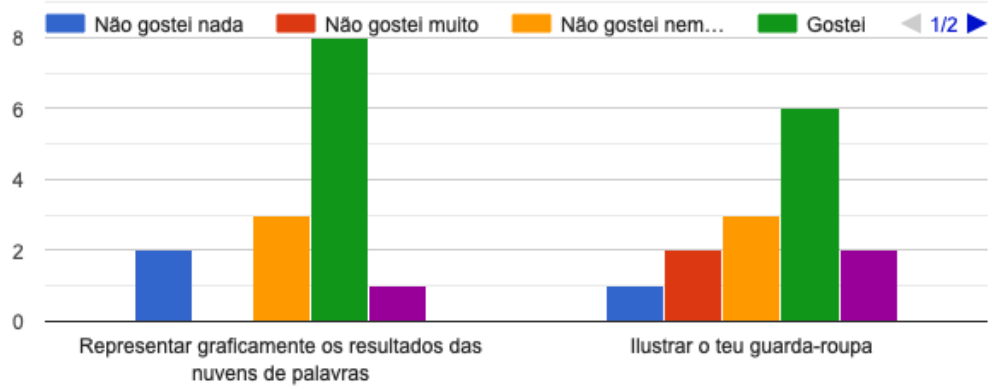
Copiar



Diário gráfico

Como classificarias a tua relação com os seguintes exercícios desenvolvidos em diário gráfico?

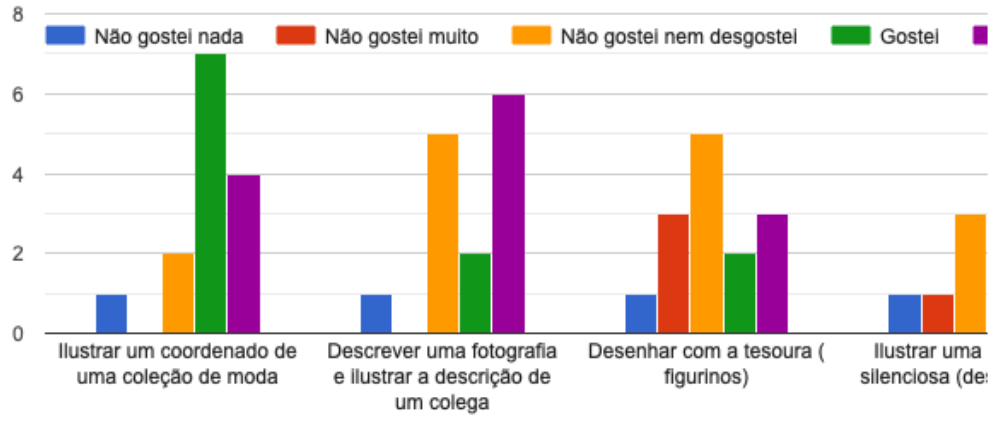
Copiar



Atividades de ilustração

Como classificarias a tua relação com as seguintes atividades de ilustração desenvolvidas em aula?

Copiar



Elabora um pequeno comentário que descreva a tua experiência relativamente a essas atividades de ilustração. Podes falar sobre o teu processo, as dificuldades encontradas, as descobertas feitas, as técnicas, materiais e formatos de que gostaste ou não gostaste, etc.

14 respostas

Acho que com estas experiências, atividade e trabalhos sobre a roupa, pude aprender e perceber mais como a roupa pode funcionar de várias formas, como as texturas, tecidos, rabiscos, cortes, etc. E com tudo isso aprende se sempre mais, também mexe com a nossa criatividade que em algumas atividades ao início não era muita mas vai melhorando sempre ao longo das atividades e quanto mais fazemos, melhor é. Acho que a única que não gostei muito foi desenhar com a tesoura, apesar de ter achado uma ideia interessante não gostei de a realizar e não gostei do resultado do meu. Mas de resto, gostei bastante de todas as outras atividades, achei divertido poder ver as diferentes maneiras que as pessoas demonstram sentir algo e como vêm a roupa, e eu principalmente, mesmo achando que já sabia alguma coisa de roupa e para que servia, depois disto fiquei a saber muitas mais como vimos nesta atividade toda sobre roupa.

Não gostei de desenhar com a tesoura.

Não gostei muito do trabalho envolver roupa mas o meu preferido foi o do tecido ampliado

Para mim o processo foi incrivelmente fácil porém ao início encontrei-me com

Referências da Ilustração

Após a conclusão desta unidade didática relacionada com ilustração, de que livros, ilustradores/as ou editores/as apresentados te recordas?

14 respostas

Lembro me da editora Tricicolo claro, a ilustradora Teresa Lima

Alice in the wonderland

Aquela editora que faz livros para crianças

Aquele livro de várias ilustrações de moda.

Teresa Lima

Sarah Afonso

O Principezinho

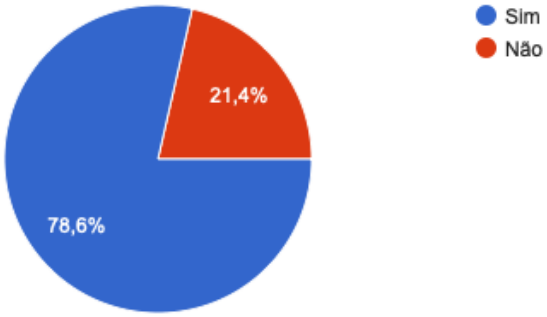
Nao me lembro

Nenhum

Consideras importante terem-te sido dadas a conhecer estas referências (de livros, ilustradores/as e editores/as)?

Copiar

14 respostas



Porquê?

14 respostas

Acho que é sempre bom saber mais sobre referências como vimos, ficamos a saber mais o que existe, como era e como são as coisas agora, as diferenças de cada ilustrador e que todos podem ter ideias diferentes

Ajudou a perceber melhor sobre as ilustrações/desenhos.

Não acrescenta nada!

São sempre uma inspiração, ou um tipo de desbloqueio para descobrirmos a nossa forma de comunicação pela arte.

Porque são exemplos

Para nos dar mais cultura geral à cerca do assunto

.

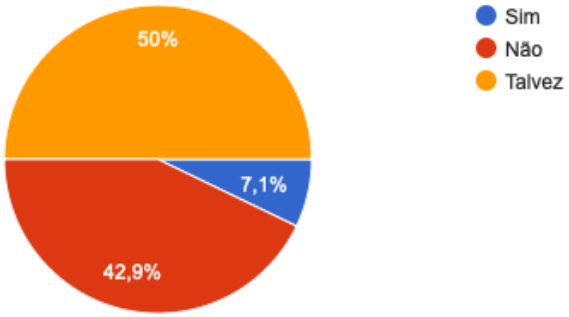
Porque eu nao conhecia algumas coisas dessa área

Futuro profissional

Vês-te a trabalhar na área da ilustração, no futuro?

Copiar

14 respostas



Anexos

Anexo 1: Caracterização da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

Caracterização da Turma

Escola : Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa

Ano : 11º / Turma : / Ano Letivo : 2021/22

Dados dos Alunos

Género	feminino	14	masculino	8					Total	22
Retenções no ano de escolaridade atual	0	21	1	1					Total	22
Nº de retenções	0	16	1	6					Total	22
Ano de escolaridade das retenções	7	3	8	1	9	1	11	1	Total	6
Nacionalidade	portugal	19	angola	1	brasil	1	china	1	Total	22
Idade	20	1	18	1	17	8	16	11		
	15	1							Média 16,59 Total	22
ASE	a	1							Total	1
LE(I)	inglês	19							Total	19
Outros	Ensino articulado	0	NEE	6	Portugues lingua não materna	0				
Nº de negativas no ano anterior	0	18	1	4						
Disciplinas com negativa no ano anterior	Geometria Descritiva A	3	Inglês	1						
O português é a tua língua materna?	Sim	0	Não	0						

Quantas horas costumas dormir por dia?	Menos do que 7 horas	0	Mais do que 10 horas	0	Entre 9 e 10 horas	0	Entre 8 e 9 horas	0
	Entre 7 e 8 horas	0						
Onde costumas tomar o pequeno-almoço?	No café	0	Não tomo	0	Na escola	0	Em casa	0
Tens problemas de saúde?	Sim	0	Não	0				
Se sim, quais?	Outra	0	Epilepsia	0	Dificuldades visuais	0	Dificuldades motoras	0
	Dificuldades de linguagem	0	Dificuldades auditivas	0	Diabetes	0	Asma	0
	Alergia(s)	0						
Tomas alguma medicação habitualmente?	Sim	0	Não	0				
Em que situação aprendes melhor?	Sozinho	0	Nas aulas	0	Em grupo	0	Com um explicador	0
Em casa, falas sobre escola/estudo?	Raramente	0	Nunca	0	Frequentemente	0		
Tens computador em casa?	Sim	20	Não	2				
Em casa, tens ligação à internet?	Sim	20	Não	2				

O que contribui mais para o insucesso escolar dos alunos?	Indisciplina na sala de aula	0	Falta de estudo	0	Falta de atenção/concentração	0	Dificuldades em compreender o professor	0
	Desinteresse pela disciplina	0	Conteúdos difíceis	0				
Consideras-te um aluno...	Médio	0	Fraco	0	Bom	0		
Até quando pensas estudar?	Ensino superior	0	12º ano	0				
Gostas de estudar?	Sim	0	Não	0				
O que costumas fazer nos tempos livres?	Vou ao cinema	0	Vou à internet	0	Vejo televisão	0	Pratico desporto	0
	Passeio	0	Oiço música	0	Leio	0	Jogo no computador	0
	Encontro-me com amigos	0						
Quando estudas?	Raramente	0	Nunca	0	Em véspera de teste	0	Diariamente	0
Onde costumas estudar?	Noutro local	0	Não estudo	0	Na explicação	0	Na escola	0
	Em casa de familiares	0	Em casa de amigos	0	Em casa	0		
Tens ajuda no estudo?	Sim	0	Não	0				

Dados do Pai

Nacionalidade	portugal	21	angola	1				
Form. Académica	Sem Habilitações	0	Formação Desconhecida	6	Básico (1º ciclo)	0	Básico (2º ciclo)	0
	Básico (3º ciclo)	2	Secundário	5	Pós-graduação	0	Bacharelato	0
	Licenciatura	6	Mestrado	2	Doutoramento	0	Outra	1
Sit. Emprego	situação desconhecida	14	trabalhador por conta de outrem	7	trabalhador por conta própria como empregador	1		
Idade	21	16	45	1	73	1	43	1
	63	1	51	1				

Dados da Mãe

Nacionalidade	portugal	20	angola	1	china	1		
Form. Académica	Sem Habilitações	0	Formação Desconhecida	3	Básico (1º ciclo)	0	Básico (2º ciclo)	1
	Básico (3º ciclo)	2	Secundário	4	Pós-graduação	0	Bacharelato	2
	Licenciatura	9	Mestrado	1	Doutoramento	0	Outra	0
Sit. Emprego	situação desconhecida	12	trabalhador por conta de outrem	10				
Idade	21	5	50	2	49	2	53	1
	45	1	55	1	54	1	38	1
	61	1	48	1	51	1	44	1
	47	1	46	1				

Dados do Encarregado de Educação

Parentesco	mãe	16	pai	6				
Nacionalidade	portugal	20	angola	1	china	1		
Form. Académica	Sem Habilitações	0	Formação Desconhecida	3	Básico (1º ciclo)	0	Básico (2º ciclo)	1
	Básico (3º ciclo)	1	Secundário	6	Pós-graduação	0	Bacharelato	1
	Licenciatura	8	Mestrado	2	Doutoramento	0	Outra	0
Sit. Emprego	situação desconhecida	11	trabalhador por conta de outrem	11				
Idade	43	2	48	2	50	2	51	2
	49	2	53	1	45	1	55	1
	57	1	38	1	52	1	73	1
	21	1	44	1	54	1	47	1
	46	1						

Anexo 2: Propostas de atividades da editora Triciclo

Colaboração Triciclo/ESVF

Criação de uma publicação para crianças pela turma
Tema - Roupa
Propostas de atividades a orientar por Filipa / Prof. Isabel (excepto a atividade no3)

1. "Isto é sobre..."

Atividade de interpretação/escrita/desenho

1a parte

A partir de um conjunto de fotografias (Pasta em anexo). Cada aluno vai escrever sobre uma imagem que lhe for atribuída, sem mostrar aos restantes colegas. Pretende-se que escreva sobre ela. Pode ser uma descrição do ambiente, das emoções ou sensações sentidas, pode existir uma descrição formal e física da imagem sem ser literal.

(Pequeno texto, duas a cinco frases)

2a parte

Os textos produzidos serão distribuídos aleatoriamente pelos restantes alunos (não pode calhar o texto ao próprio autor).

3a parte

Numa folha A4 ao baixo e dividida ao meio, cada aluno vai desenhar (do lado direito da página) sobre o texto que lhe foi atribuído. Sugerimos o uso de pastel de óleo preto (usar o pastel explorando diferentes traçados e texturas)
Do lado esquerdo da página deve estar escrito (manualmente) o texto correspondente.

2. "Quem sou eu?"

Atividade de escrita/desenho
(sugerimos que esta atividade seja orientada depois da nossa sessão na escola)

1a parte

A partir de um conjunto de pinturas (pasta em anexo), cada aluno deve escolher uma. Pretende-se que seja destacada uma figura humana da imagem.

2a parte

Cada aluno vai imaginar a vida dessa personagem (sem fazer pesquisa prévia): de onde vem, o que faz, em que época vive, o que gosta de fazer, para onde vai...ou seja, uma pequena narrativa.

3a parte

Numa folha de papel A2, cortar a folha a meio na altura (ou seja, cada aluno deve ficar com uma/duas faixas de 59,4 x 22 cm). Essa faixa deve ser dobrada em pelo menos 6 partes, dando origem a um desdobrável.
Desenhar uma história silenciosa sobre o desdobrável (pode ser usado frente verso ou juntar duas faixas)

Sugerimos o uso de tinta preta (tinta-da-china, acrílico ou guache) sobre papel.

3. Figurinos

Atividade de desenho
Esta atividade será dinamizada por nós na sessão a combinar.

A inspiração/referência para esta atividade é o “Ballet Triádico” criado e dirigido por

Oskar Schlemmer. “Quando Schlemmer assumiu a direção desta oficina (Oficina de Teatro e Dança), adotou o **modelo arquitetónico predominante que Gropius havia recomendado para a organização do espaço cénico e do corpo do artista.** Desenvolveu então a proposta de kunstfigur (literalmente, figura de arte) e trabalhou com os seus alunos numa série de performances experimentais.”

Descrição da atividade

A partir de imagens de edifícios (pasta anexa) criar figurinos/personagens, usando a técnica do recorte e da colagem e do desenho em pastel de óleo.

(materiais: Cartolina branca e preta, pastel de óleo, tesouras e colas)

Pretende-se trabalhar o desenho geométrico, a composição, a estrutura e a escala das formas, criando figurinos que fogem da realidade.

4. Paisagens

Atividade de desenho

Criação de álbum/arquivo colectivo tipo “Animalário”

1a parte

A partir de uma imagem de paisagem (na pasta em anexo), cada aluno vai pensar numa personagem que seja fora do contexto da paisagem (têm de ser todas diferentes).

2a parte

Desenho com X-acto em papel autocolante (imagens de exemplo na pasta em anexo) de uma figura: pensar nas roupas, o que é que não faz sentido nesta paisagem? Quem caiu aqui de pára-quedas?
Este desenho terá de ser feito segundo o molde em anexo. (o desenho tem que passar nos pontos indicados)

3a parte

Colagem do papel autocolante sobre papel de acetato (ao alto) em duas camadas, uma cor por acetato
Corte da folha em 3 partes (3 cortes ao baixo)

Anexo 3: Critérios específicos de avaliação da disciplina de Desenho A, definidos para o 10º e 11º anos de escolaridade pelo Departamento de Artes e Tecnologias da ESVF

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Vergílio ferreira
Agrupamento de Escolas

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO 2021 - 22

Departamento: Artes e Tecnologias
Ensino Secundário
10º 11.º anos de escolaridade

Desenho A

A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos, incide sobre as aprendizagens por eles desenvolvidas, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente as atitudes e as capacidades desenvolvidas, bem como os saberes adquiridos no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, traduzindo-se num juízo globalizante em que as diversas competências terão os seguintes pesos:

OBJETO de AVALIAÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Ponderação
CONHECIMENTOS Saber A B I	• Relacionar diferentes movimentos artísticos e respetivos critérios estéticos, integrando os saberes adquiridos na sua reflexão/ação; • Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica; • Selecionar os suportes e os materiais em função das suas características, adequando-os às ideias a desenvolver; • Conhecer referenciais da arquitetura, do design, da escultura e da pintura que explorem cânones percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos; • Aprofundar os estudos da forma em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas.	• Trabalhos práticos • Trabalhos de projeto/DAC* • Trabalhos de pesquisa • Diário gráfico • Registo de observação	90%
CAPACIDADES Saber Fazer C D G H I J	• Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo; • Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual; • Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina; • Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas; • Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica; • Selecionar modos de registo evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza; • Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares; • Manifestar um progressivo domínio na realização, à mão livre, de exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.		
ATITUDES Saber Estar E F	• Autonomia; • Comportamento; • Relacionamento; • Responsabilidade.	• Observação direta	10%
		Total:	100%

* Caso os DAC não se realizem, a percentagem da avaliação do mesmo reverterá para outra área de aprendizagens.

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO (ACPA)				
(A) Linguagens e textos	(B) Informação e comunicação	(C) Raciocínio e resolução de problemas	(D) Pensamento crítico e pensamento criativo	(E) Relacionamento interpessoal
(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	(G) Bem-estar, saúde e ambiente	(H) Sensibilidade estética e artística	(I) Saber científico técnico e tecnológico	(J) Consciência e domínio do corpo

Aprovado em Conselho Pedagógico em 30 setembro 2021

Anexo 4: Horário da turma 12.ª do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da ESVF

Agr. de Esc. Vergílio Ferreira — Untis 2021
P-1600 Lisboa — Válido a partir de: 1 de Setembro — 16-09-2021 16:50

11º12ª Diretor(a) de Turma: Isabel Cristina Matos Trindade - ART5

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:00 8:45	HCA H107	FIL H107	GD A H107	HCA H107	PORT H107
2 8:45 9:30					
3 9:45 10:30	GD A H107	GD A H107	PORT H107	DES A H107	ING H107
4 10:30 11:15					
5 11:25 12:10	EF GIN3	ING H107	HCA H107		FIL H107
6 12:10 12:55				AP_HCA H107	
7 13:10 13:55		Almoço	Almoço	Almoço	
8 13:55 14:40		DES A1 H107	DES A2 H107	AP_GD	
9 14:55 15:40				EF GIN3	
10 15:40 16:25		DES A1 H107	DES A2 H107		
11 16:35 17:20					
12 17:20 18:05					
13 18:10 18:55					
14 18:55 19:15					

Anexo 5: Análise de conteúdos pedagógicos

Análise de conteúdos pedagógicos

Uma escola inclusiva é uma escola que valoriza a diversidade, uma escola livre de preconceitos de qualquer natureza (género; orientação sexual; estatuto socioeconómico; deficiência; modelo familiar; aspeto físico, etc.). Os preconceitos podem manifestar-se não apenas através das atitudes da comunidade escolar, mas nos próprios conteúdos pedagógicos (textos de manuais escolares, literatura infantojuvenil, filmes, *software* pedagógico, etc.).

Como identificar marcas associadas a preconceitos nos conteúdos pedagógicos (a análise deve contemplar quer os conteúdos, quer as ilustrações)?

Género/ Sexo	S	N
As personagens masculinas e femininas refletem características tais como liderança, inteligência, imaginação e coragem	X	
Homens e mulheres são representados como personagens centrais	X	
Não há diferenciação entre as profissões das personagens masculinas e femininas		X
Ausência de uma linguagem estereotipada (ex.: as mulheres conversam/os homens discutem)		X
Documentos biográficos ou históricos incluem referências aos contributos quer de homens, quer de mulheres para a sociedade	X	
Sempre que possível é utilizada uma linguagem neutra, no que se refere ao género (ex.: "pessoas" como referência a grupos de homens e mulheres)	X	

Multiculturalidade	S	N
Existe um equilíbrio multicultural no que respeita às personagens centrais		X
As minorias são representadas enquanto personagens centrais	X	
Personagens que representam minorias são apresentadas numa diversidades de estilos de vida, em papéis de liderança e tomada de decisões	X	
Possibilitam uma oportunidade para uma variedade de perspetivas multiculturais	X	
Ausência de vocabulário racista	X	
Ausência de linguagem estereotipada	X	
Documentos biográficos ou históricos incluem pessoas de grupos minoritários, as suas descobertas e contributos para a sociedade	X	
Uma religião não é percebida como superior às restantes	X	
São evitadas generalizações simplificadas sobre diferentes religiões	X	

Pessoas com deficiências	S	N
As qualidades de caráter como liderança, imaginação, coragem e integridade são distribuídas entre pessoas com e sem deficiências		X
Pessoas com e sem deficiências são representadas enquanto personagens centrais	X	
Não há diferenciação entre as profissões das personagens com e sem deficiências	X	
Pessoas com e sem deficiências são representadas a trabalhar/brincar enquanto colegas	X	
Pessoas com deficiências são referidas pelos seus nomes e não pelas suas deficiências	X	
Documentos biográficos ou históricos incluem os contributos para a sociedade de pessoas com deficiências		X

Estatuto Socioeconómico	S	N
Pessoas de diferentes grupos sociais são retratadas em diversos papéis (positivos e negativos) e situações, revelando características positivas e negativas (integridade, humildade, inteligência).	X	
Ausência de generalizações sobre classes ou grupos sociais	X	
As pessoas são julgadas com base no seu carácter e não no estatuto socioeconómico	X	
Os materiais proporcionam uma oportunidade de diálogo que considere diferentes perspetivas socioeconómicas	X	

Famílias	S	N
Para além do modelo de família nuclear tradicional são representados grupos familiares em que existem pais solteiros, filhos adotados, padrastos, pais do mesmo sexo, parentes que vivem com a família, etc.		X
É retratada uma grande variedade de experiências de vida	X	
Pessoas de todos os grupos são representadas numa variedade de vestuário, hábitos alimentares, atividades, etc.	X	
Homens e mulheres são representados em papéis tradicionais e não tradicionais (na família, no trabalho, em atividades de lazer, etc.)	X	

Traduzido e adaptado de: http://www.k12.wa.us/Equity/pubdocs/WashingtonModelsfortheEvaluationofBias.pdf

Anexo 6: Desenho Universal para a Aprendizagem: Lista de verificação do professor

Desenho Universal para a Aprendizagem

Lista de verificação do professor

Crio um ambiente de aprendizagem em que...

1. as ideias e a informação são representadas de várias maneiras?

Sim - Descreve claramente o conteúdo das suas aulas e as suas expectativas relativamente aos alunos.
Sim - Apresenta a informação em vários formatos (por exemplo: exposição, texto, gráficos, áudio, vídeo, exercícios práticos).
Sim - Inicia cada aula com um esboço ou visão geral do que será abordado.
Não - Resume os pontos-chave ao longo da aula e vincula esses pontos ao conhecimento geral e aos conceitos específicos.
Sim - Disponibiliza *online* informação equivalente aos documentos distribuídos em papel e providenciam conteúdos de leitura em diferentes formatos, como áudio e vídeo.
Sim - Utiliza tecnologias que melhoram a aprendizagem.

2. os alunos podem expressar a sua compreensão dos conteúdos de várias formas?

Sim -Encoraja os alunos a demonstrar conhecimentos e capacidades de maneiras diferentes além dos testes e exames tradicionais (por exemplo, ensaios escritos, projetos, portefólios, revistas).
Sim -As avaliações medem o sucesso dos alunos quanto aos objetivos de aprendizagem.
Sim -Incorpora tecnologias que facilitam a comunicação e a participação dos alunos.
Sim -Permite que os alunos entreguem os seus trabalhos eletronicamente.

3. os alunos têm múltiplas oportunidades de envolvimento?

Sim -Expressa entusiasmo por cada tópico que ensina e explica o significado do mundo real.
Sim - Desafia os alunos com atividades significativas.
Sim - Cria um clima de sala de aula em que a diversidade estudantil é respeitada.
Sim - Faculta feedback imediato e instrutivo sobre as atividades.
Sim - Complementa atividades expositivas e de leitura com suportes visuais (por exemplo, fotografias, vídeos, diagramas, simulações interativas).

Se respondeu **SIM** à maioria ou a todos os itens, parabéns! Consegue chegar a mais alunos através dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Traduzido e adaptado de:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigpP5r45TYAhWIYZoKHafwBEEQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.edu%2F~cdci%2Fbest%2FMaterials%2FEdmiston%2FUDLTeachingChecklist.docx&usg=AOvVaw22f6ifIiHTBDsJZVU09H_f

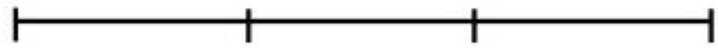
Anexo 7: Desenho Universal para a Aprendizagem: Questões para autorreflexão

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
Questões para autorreflexão

Instrumento para suporte à reflexão sobre a prática docente.

- **Os materiais que apresento na aula são diversificados?**

(Formatos adicionais podem incluir: vídeo, demonstração, diagramas, gráficos, modelos, materiais manipulativos ou interativos.)



Maioritariamente textos | Por vezes incluem formatos adicionais | Muitas vezes incluem formatos adicionais | Por norma incluem formatos adicionais

- **A documentação que distribuo aos alunos (fotocópias) é diversificada?**

(*Scaffolds* podem incluir: imagens de suporte à compreensão ou vocabulário, diagramas, mapas concetuais, uso efetivo dos recursos do texto para melhorar a compreensão.)

Maioritariamente são uma apresentação linear do textos | Por vezes incluem *scaffolds* adicionais | Muitas vezes incluem *scaffolds* adicionais | Por norma incluem *scaffolds* adicionais

- **Os materiais que disponibilizo aos alunos são acessíveis?**

Maioritariamente em suporte de papel | Alguns são digitalmente acessíveis permitindo a leitura através do computador | Alguns são digitalmente acessíveis permitindo que os alunos possam responder usando o computador | A maioria é digital, acessível e passíve de ser usada em casa | Todos são digitais, acessíveis e passíveis de serem usados em casa

79

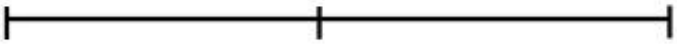
- **Permito que os alunos escolham a forma (ferramenta) de resposta?**

(Por exemplo, escrever em vez de falar, escrever no teclado em vez de escrever no caderno, utilização de *software* de suporte à leitura ou à escrita, desenho digital, etc)

(Exemplos de ferramentas: para a leitura - leitor de ecrã; para a escrita - teclado, gravação áudio, ditado para *software* de reconhecimento de voz, desenho digital, para falar - tabelas de comunicação, bancos de palavras, processador de texto)

Todos têm de usar as mesmas ferramentas | São disponibilizadas as ferramentas para uma dada atividade em função das necessidades | A utilização de ferramentas não é restrita a determinados alunos mas a sua disponibilidade na sua utilização é limitada | É disponibilizada uma variedade de ferramentas para todos os alunos

- **Existem rotinas relacionadas com a escolha de ferramentas a utilizar?**



Os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade | Encontram-se definidas rotinas e estruturas para escolha das ferramentas | Os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar

- **Que parte da minha prática pedagógica é realizada em grande grupo *vs.* pequenos grupos?**

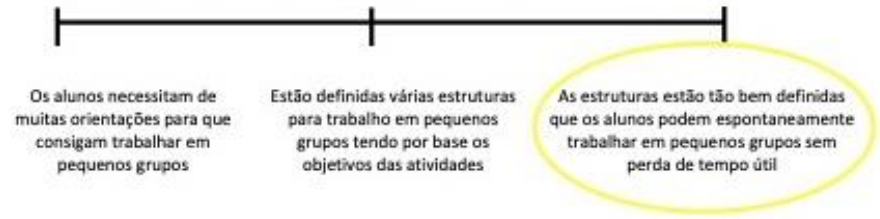
100% em grande grupo | Maioritariamente em grande grupo | 50/50 | Maioritariamente em pequenos grupos | 100% em pequenos grupos

- **Como escolho as atividades a serem realizadas em pequenos grupos?**

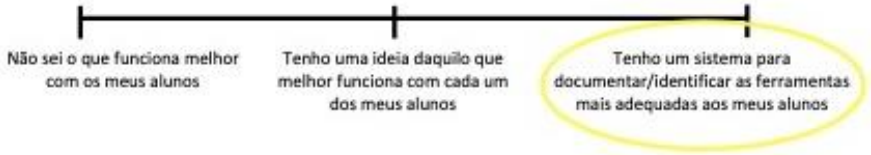
Com base na sua viabilidade | Com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem | Em função das necessidades da turma (nenhuma criança é deixada para trás) | Os alunos escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem

80

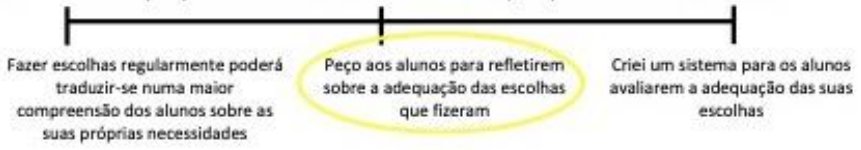
- **Existem rotinas relativas ao trabalho em pequenos grupos?**



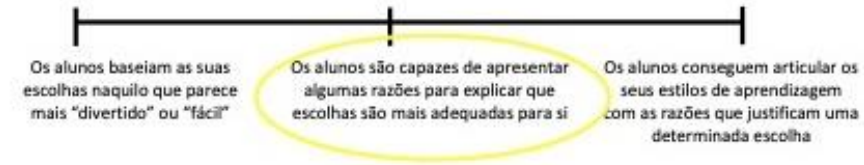
- **Consigo identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno?**



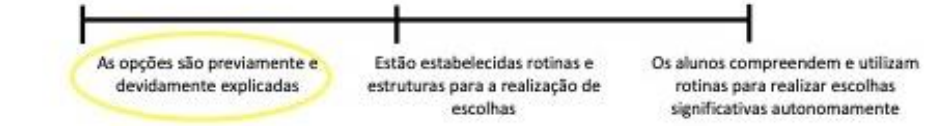
- **Como é que ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles?**



- **Os meus alunos compreendem as possibilidades de escolha que têm disponíveis?**



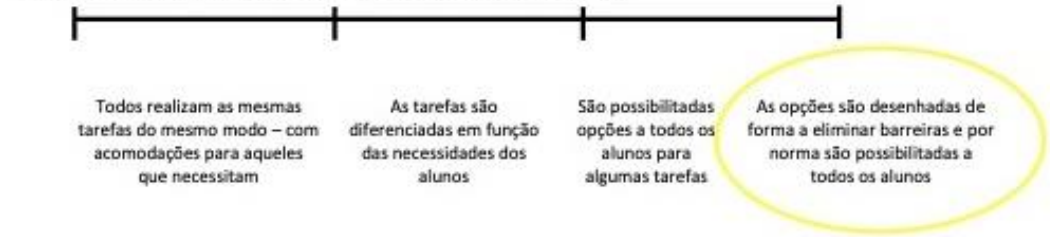
- **Existem rotinas na realização de escolhas?**



81

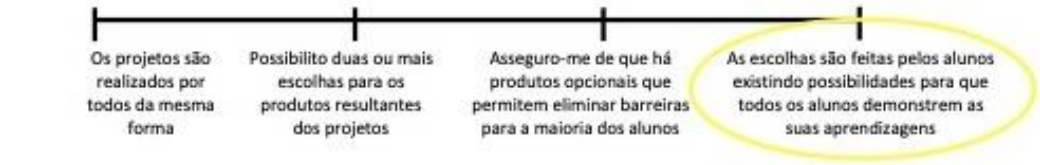
- **Possibilito opções para os TPC e atividades da sala de aula?**

(As opções podem incluir, por exemplo: desenhos, manipulação de objetos, fotografias)



- **Possibilito opções relativamente aos produtos resultantes de projetos?**

(Exemplos: atividades com várias etapas ou projetos a longo termo, ou tarefas com produtos múltiplos)

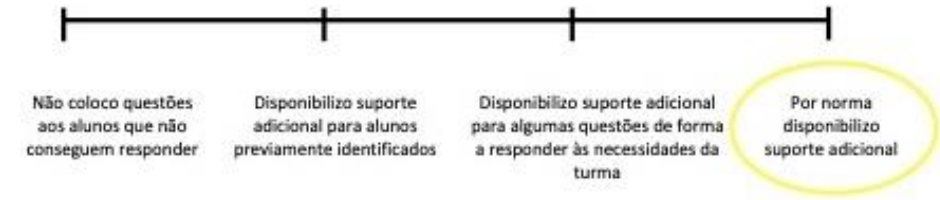


- **Possibilito escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula?**

(As opções podem incluir: desenhos, demonstrações, manipulação de objetos, resposta anónima, conversa com um colega)

- **Disponibilizo *scaffolds* (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula?**

(*Scaffolds* podem incluir: colocar questões simplificadas, respostas de escolha múltipla, apresentação das questões com suporte visual adicional)



Traduzido e adaptado de:
http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiattech/udl/UDL_self_reflection%20tool.pdf

82

Anexo 8: Parecer do professor cooperante

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira
Escola Secundária de Vergílio Ferreira
Departamento de Artes

Mestranda:
Filipa Maria Antunes de Matos

16 de junho 2022

1

Vertente profissional, social e ética

No que respeita à construção e ao uso do conhecimento profissional, a mestranda demonstra ter uma atitude reflexiva, de constante investigação, onde procura integrar os conteúdos com estratégias didáticas adaptadas ao perfil dos alunos da turma. A mestranda procura ativamente manter-se atualizada e aberta a alterações que surgiram pelas caraterísticas específicas dos alunos e dos seus interesses, o que se refletiu na melhoria das suas práticas.

Revelou um profundo empenho no desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos do 11º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, durante a execução do projeto, de caráter interdisciplinar – A roupa não serve para nada – O vestuário matéria para a aprendizagem do desenho de ilustração.

Promove a aprendizagem dos conteúdos envolvendo estratégias e tecnologias diferenciadas, focando-se na temática do vestuário, como nos relacionamos com a roupa, desenvolvendo nos alunos a consciencialização da utilidade do vestuário no bem-estar pessoal e social e na descoberta do prazer da estética no bem-estar do homem.

Para além das aulas definidas para aplicar o projeto, a mestranda manteve a sua presença ativa em várias disciplinas, acompanhando a turma 11º12 no 10º ano ao longo do ano na História da Cultura e das Artes, Expressão Plástica e no Desenho. Durante este no letivo acompanhou regularmente as aulas de Desenho.

Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

A mestranda evidenciou elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à unidade da disciplina que lecionou, planificou as atividades com rigor e integrou de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Utilizou estratégias diversificadas, em formato digital: vídeos, *PowerPoint*, plataforma de envolvimento *Mentimeter*, questionários no *Google forms*, elaboração de *gifs on-line*, e formato papel: enunciados, grelhas de análise e listas de verificação adaptadas às diferentes situações que surgiam durante todo o processo.

Na relação pedagógica com os alunos, proporcionou ambientes de aprendizagem em que predominaram o respeito mútuo e a interação de acordo com os objetivos do projeto a executar na unidade didática, em que a aprendizagem cooperativa foi preponderante no desenvolvimento da autonomia.

No processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, concebeu e implementou estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas respeitando os critérios de avaliação definidos no departamento disciplinar. Monitorizou o desenvolvimento das aprendizagens faseadamente de acordo os *timings* definidos para a conclusão de tarefas específicas. Refletiu sobre os resultados dos alunos e informou-os, regularmente, sobre os progressos e as necessidades de melhoria.

Adequou o seu desempenho às necessidades dos alunos e reorientou as suas estratégias de ensino em conformidade.

Criou um ambiente de excelência para a aprendizagem promovendo um bom relacionamento entre os alunos, os professores e da própria com os mesmos.

Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

Contribuiu para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo.

Importa destacar que a mestranda acompanhou a turma e as atividades promovidas pela escola e esteve presente em todas as visitas de estudo ao longo do ano: Museu Calouste Gulbenkian - Fundação Calouste Gulbenkian, "Hérge" e o Passeio das Artes em Coimbra e Conímbriga. Esta atitude proporcionou uma maior envolvência e conhecimento do público-alvo em estudo: a turma 11°12.

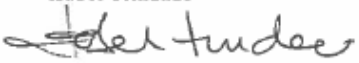
Integrou os Domínios de Autonomia Curricular (DACs), que permitiu alcançar competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo a colaboração interdisciplinar entre disciplinas específicas do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais: História da Cultura e das Artes e Desenho A e a disciplina do tronco comum Filosofia.

Assim podemos deduzir que os objetivos de emitir juízos críticos sobre o que vê, dominar modos de registo e elementos da linguagem plástica, aplicando-os na realização de ilustrações elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas, evidenciando uma crescente intencionalidade expressiva e comunicativa, e interagir, com tolerância, empatia e responsabilidade, adequando comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração, entre outros, foram atingidos. A mestranda alargou a sua envolvência com a comunidade escolar na medida em que procurou participar em atividades promovidas pela professora cooperante e promoveu a dinamização de atividades e *workshops* de ilustração com entidades externas à escola, nomeadamente a editora Triciclo.

Foi muito agradável e enriquecedor para toda a comunidade educativa ter a Filipa Matos como estagiária, sem dúvida virá a ser uma excelente profissional, pelas suas características científicas, pedagógicas e humanas, a sua capacidade de resiliência, de investigação dos alunos e professores.

É atribuída ao desempenho da mestranda a nota de **20 valores**.

Carnide, 16 de junho de 2022
A professora cooperante:
Isabel Trindade



3