

Apêndices |

APENDICE I

Sumários dos Estádios de Conceção Visual segundo a descrição em *Consciousness of Artistic Form* (2003)

Henry Schaefer-Simmern expandiu a teoria de Gustaf Britsch desenvolvendo uma terminologia específica para descrever os vários estádios de desenvolvimento natural encontrados na atividade artística. O sumário que se segue lista essas definições a partir de exemplos de obras da própria coleção de Schaefer-Simmern, e compreende trabalhos de crianças e jovens dos 2 anos aos 18 anos. A reprodução desta coleção encontra-se publicada por Sylvia Fein e R. Abrahamson (2003), sendo que a coleção original está atualmente em processo de arquivo no repositório da Universidade do Texas.

1. Da garatuja às figuras circulares intencionais (*from spiraling to circular images*, 2003, pp. 2-15)

Na fase da garatuja, as crianças iniciam o seu desenho no suporte de papel e continuam na superfície (ex.: mesa, chão, parede) até progressivamente adquirirem maior controle e serem capazes de conter as linhas espiraladas apenas no papel. A partir daqui é possível reconhecer a imagem completa no seu fundo vazio: definimo-la como “figura” enquanto marca, linha ou forma, tendo como “fundo” o espaço pictórico envolvente, frequentemente vazio e que evidencia a figura por efeito de contraste. Apesar da figura deter os aspetos de maior importância na conceção artística, existe um equilíbrio entre a figura e o fundo que varia na complexidade e nas características da conceção de uma em relação ao outro.

- **Garatuja** (*scribbles*) – desenho de marcas gráficas pouco estruturadas, aleatórias, com elementos dissociados e em diversas direções da linha sem um padrão identificável.
- **Garatuja organizada** (*organized scribbles*,p.2) – com base no maior domínio na manipulação dos instrumentos, a criança evolui para marcas intencionais (*intentional figures*), na sua maioria figuras circulares revelando indícios de organização: caráter menos accidental das linhas relativamente à sua direção, existe um padrão reconhecível nos movimentos coordenados que se traduzem em linhas longitudinais.
- **Espirais** (*spirals or coils*) – aproximadamente aos três anos, a criança usa o movimento circular na produção de linhas espirais rudimentares e toma consciência visual da relação entre a figura (marca) e o fundo (limites do suporte do papel).

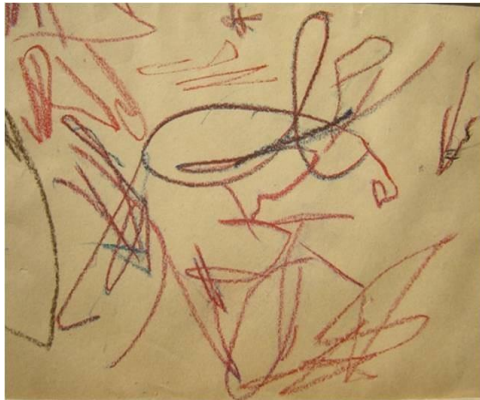


Fig.1 – Garatuja

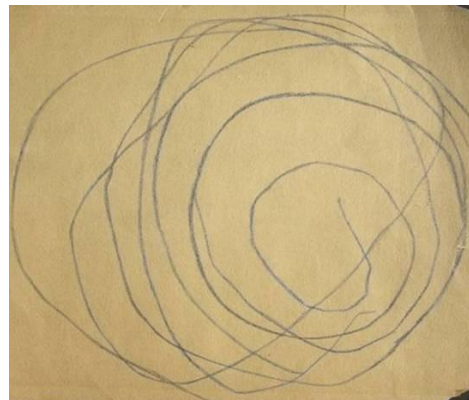


Fig.2 – Linhas espirais

- **Figuras intencionais contornadas** (*intentional outlined figures*) - evolução da espiral para a figura circular (linha fechada), a qual configura ou representa diversos seres ou objetos «Round, like circles— though typically not perfect circles» (1948:10).

- **Formas concêntricas** (*concentric and non-concentric circular images*) – de modo a poder representar ideias mais complexas, a criança combina círculos entre si (pp. 6-7): o desenho de novas configurações possibilitam diferentes representações (dois círculos concêntricos com forte impacto visual para a criança, potenciando as relações espaciais entre figura inicial que destaca a segunda figura mais pequena, e por sua vez se posicionam no fundo circundante comum). Iniciam as figuras concêntricas circulares configuradas com linhas verticais ou horizontais (exemplos: na conceção visual de flor, árvore, frutos, flores, figura humana, ave, etc.)
- **Formas não-concêntricas** - combinação de círculos não-concêntricos de dimensões diferentes, acrescentados no interior de uma forma circular ou oval inicial.

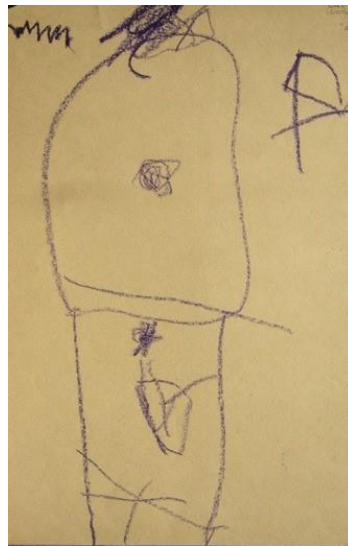
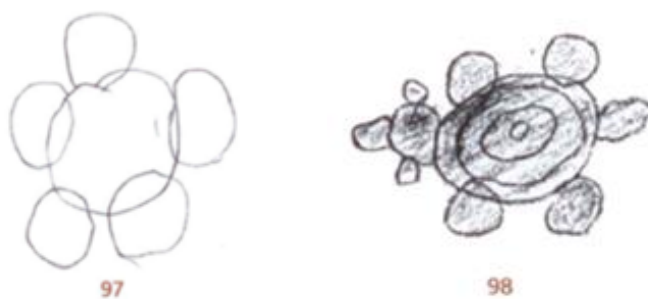


Fig.3 – Figuras circulares contornadas: a criança formou intencionalmente uma cabeça circular e um corpo



Fig.4 - Círculos concêntricos na figura humana

- **Formas circulares que contêm elementos** (*circular images and subject contents*, p. 9) - como no exemplo da representação reconhecível da cabeça (elementos rudimentares da face) - complexificação da relação entre figuras – contém e/ou está contido.
- **A boca sorridente** (*the smiling mouth*, p. 13) - é também designado por *sorriso arcaico*: forma parcialmente circular onde se encaixam o nariz e os olhos, e que é uma repetição da figura circular concêntrica (paralela à do rosto) no segmento inferior, em conformidade com a linha inicial.
- **Interseção de formas circulares** (*surrounding and touching circular images*, p. 14) - variações da forma circular na qual se intercetam outras figuras circulares (concêntricas e não concêntricas), criando um padrão /regularidade na sua organização visual.



Figs 5 e 6 - Combinação de círculos e círculos concêntricos

2. Relação Horizontal-Vertical da linha (*horizontal-vertical line relationships*, pp.18-37)

Na sequência do desenho das figuras circulares, a criança evolui para a exploração de novas relações e possibilidades de combinação, como a associação na forma circular de duas linhas perpendiculares, passando pelo centro. Schaefer refere-se a esta configuração como «*evenly extended and directed nature of the form*»: o ponto onde se cruzam confere ênfase ao centro do círculo. Por vezes estas linhas perpendiculares irradiam para fora do círculo, a partir da sua extremidade, em diferentes ângulos criando novas estruturas visuais a partir da configuração inicial vertical-horizontal no “maior contraste da direção”.



Figs. 7 e 8 - Configuração horizontal-vertical

- **Relação horizontal-vertical da linha** (*horizontal-vertical line relationships*) – grande impacto visual da linha através da sua perpendicularidade ou posição radial relativamente ao círculo (2003, pp.18-19). A conceção visual da figura humana tem precedente na figura circular da cabeça, (combinada com outros círculos concêntricos), de onde partem duas linhas que, em vez de terem origem no centro do círculo estão, em substituição, posicionadas em 2 pontos da circunferência, paralelamente uma à outra, indicando as pernas.



Figs. 9 e 10 - Combinação do círculo com linhas verticais

- **Círculos com linhas radiais** (*circle with radiating lines*, pp.19- 23)

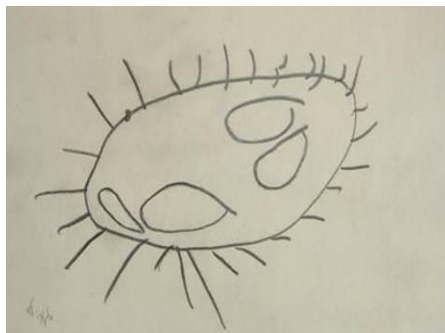


Fig. 11 – Círculo com linhas radiais:
representação do rosto

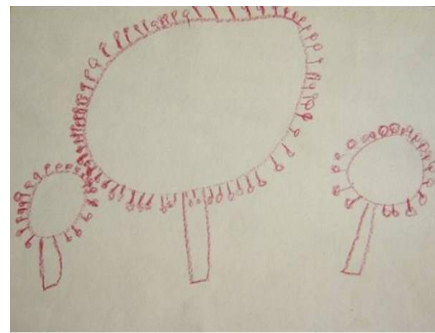
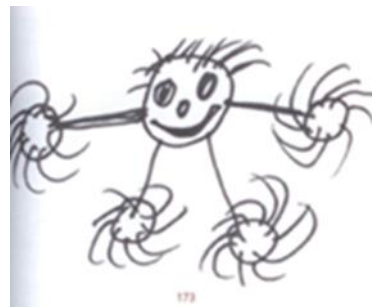


Fig.12 – Círculo com linhas radiais:
representação de árvores



Figs. 13 e 14 – Combinação do círculo com linhas radiais /relação H-V

- **Extensão da relação H-V da linha** (*extensions of the horizontal-vertical relationship, spinning circle, p. 24*) - uma estrutura designada por “suástica”- para a criança representa algo em movimento, sugere movimento de rotação: (rodar, correr, indício de pés ou rodas) É reconhecível nas variações de direção das linhas radiais, com mudança de ângulo abrupta (ou mais sutil) no extremo das linhas, contudo unificada e rítmica no conjunto.



Figs. 15 e 16 - Indicação das linhas radiais a partir do círculo

O rosto é uma das experiências visuais mais precoces na criança e que corresponde, neste estágio à representação pela figura circular ou oval, a primeira figura que a criança é capaz de apreender mentalmente. Esta estrutura visual é representada pela criança de maneira tipicamente desproporcionada, pela associação visual que a criança faz preferencialmente entre a pessoa e o seu rosto, e não se fixando nos pormenores dos outros elementos do corpo (ex.: braços, pernas, pés, mãos, etc). As figuras humanas são todas parecidas (amigos, família). O pensamento da criança neste estágio opera de forma que a ideia/ conceito de pessoa é comum a todas as pessoas: representação semelhante da estrutura da face e contorno ou figura do corpo (relação linear).

- **Extensão da relação horizontal-vertical em árvores e flores** (extensions of the horizontal-vertical relationship in images of trees and flowers, pp. 26-29) - a partir dos padrões de relação H-V descritos na representação da figura humana, estas configurações são repetidas na concepção visual de outras figuras, como flores e árvores: a linha vertical do tronco é combinada com a extensão horizontal dos ramos;

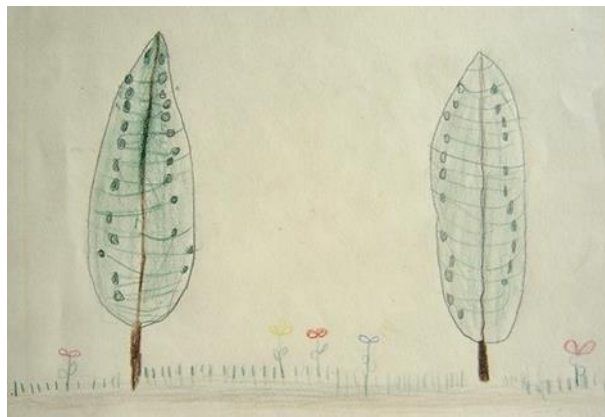


Fig. 17 – Relação Horizontal-Vertical no desenho de árvores

- **Extensão da relação horizontal-vertical em animais** (extensions of the horizontal-vertical relationship in images of animals, pp. 30-32) - o corpo do animal é representado por uma linha horizontal, e as pernas surgem perpendiculares (verticais) ao corpo.

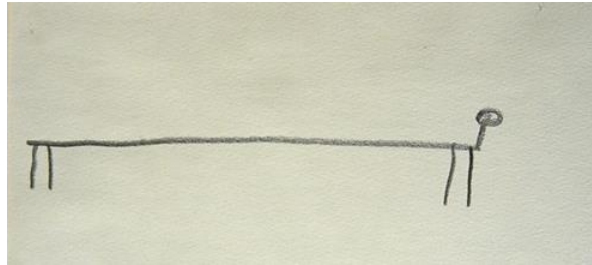


Fig. 18– Relação Horizontal-Vertical da linha em animais

- **Extensão da relação horizontal-vertical na figura humana** (extensions of the horizontal-vertical relationship in images of people, pp. 33-37) - os braços surgem perpendiculares ao corpo (horizontais) e às pernas, criando um padrão marcadamente perpendicular das configurações da figura humana.

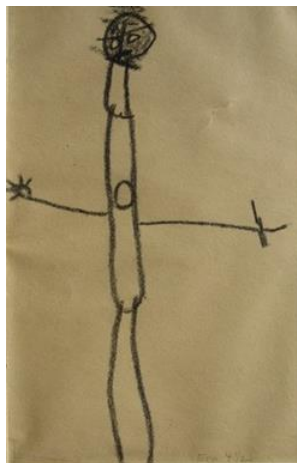
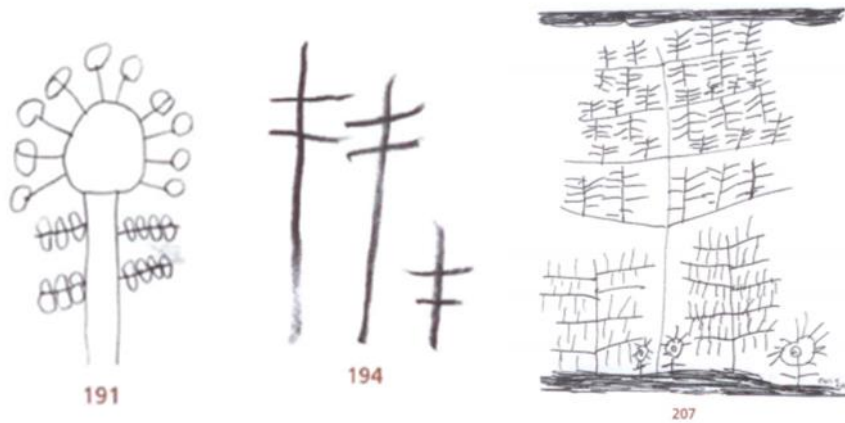


Fig. 19 – Relação horizontal-vertical na figura humana

- **Relação horizontal-vertical plena: estágio de transição** (p.28) - após ter explorado a estrutura combinada de círculos e linhas radiais na representação de flores e árvores, a criança evolui para a relação horizontal-vertical plena entre ramos, folhas e pormenores, em ângulos quase retos. A diferenciação das formas obedece igualmente à relação de direção V-H, numa recém- complexificação da estrutura, (que contém as configurações já dominadas, de forma a clarificar a conceção visual).



Figs. 20, 21 e 22 - Relação de direção H-V no desenho de flores e árvores

- Relação horizontal-vertical em imagens de animais:

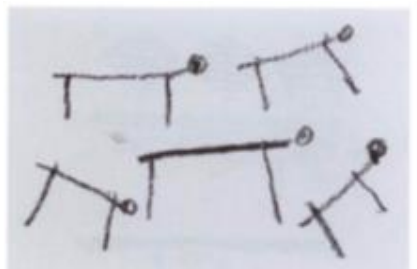
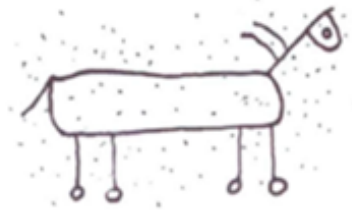


Fig. 23 - O cão/gato/cavalo: estrutura H-V simples com forma circular para a cabeça: o animal é representado com 2 pernas como na figura humana, e o conceito de cão (4 pernas) ainda não está consolidado.



Fig.24 - Representa o animal com 4 pernas e por vezes mais de 4 pernas representam movimento na impossibilidade/ inabilidade de representação da articulação do joelho (corresponde ao movimento real no corpo do animal).

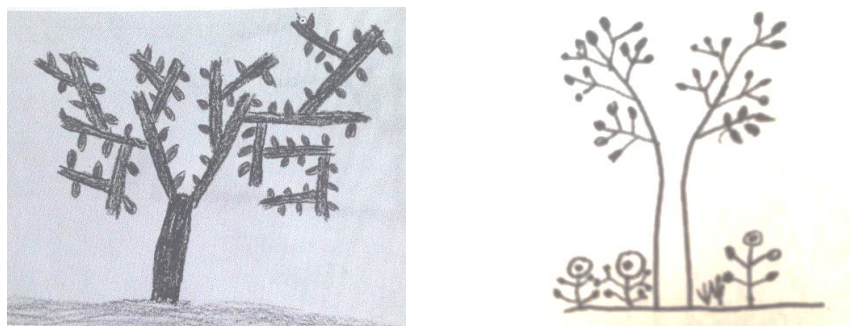


Figs. 25 e 26 - Evidencia noção de volume do corpo- ainda com recurso à definição de formas fragmentadas combinadas (retangulares ou parcialmente ovais): volume de cada segmento do conjunto de cada vez, com separação visível das linhas da cabeça, orelhas, tronco, pernas, cauda, etc.

3. Direção variável da linha (*Variable Line Direction in Subjects*, pp.39-56)

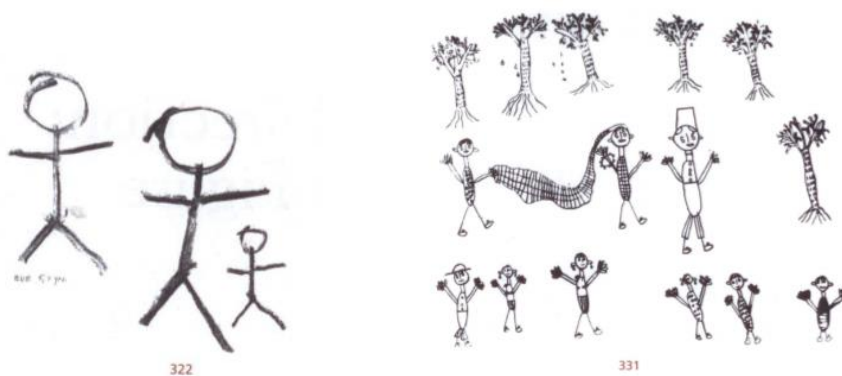
À medida que a experimentação artística continua, surgem no desenho ângulos que definem novas direções nas estruturas visuais: em vez do simples contraste vertical-

horizontal, dando lugar a uma maior subtileza nas relações entre as linhas. «Variable line direction represents a new stage of artistic development that satisfies a need for more subtle contrast» (2003: 45).



Figs. 27 e 28 - Representações de árvores com exploração de novas direções da linha (à esquerda a direção não é unificada, e à direita existe essa unificação a partir de ângulos similares entre os ramos)

- **Variação da direção da linha na figura humana** - demonstra maior consciência da variabilidade da direção da linha- diferentes ângulos mostram ação e movimento (braços/pernas)



Figs. 29 e 30 - Representações da figura humana com recurso a linhas em diferentes ângulos
A estrutura horizontal-vertical é observável na figura humana, combinada com a figura circular ou oval. Desta estrutura surgem linhas em novas direções. Podem ser

também adicionadas linhas para completar o espaço vazio do tronco, indício da representação das articulações (ombros, cotovelos, joelhos) e a evolução da clareza da conceção visual da figura em movimento. «Human figures show the arms and legs are placed in a unified acute-obtuse angle relationship to the body» (2003, pp. 48-56). Relativamente à organização no espaço as figuras não se sobrepõem, estão organizadas na relação H-V unificada, cada figura está isolada da outra num espaço vazio de papel, o qual em termos *Gestalt*, atua como um fundo (*ground*) que destaca claramente as imagens com “*figural meaning*”- significado figurativo.

Na representação de grupos de imagens semelhantes (ex. figura humana), a criança desenha cada figura como um todo, e acrescenta pormenores como vestuário ou adereços, de acordo com a sua conceção interior que transmite através das formas artísticas *Gestalt*. H.S.-Simmern considera que esta fase, erradamente designada por desenho em “raio-X”, consiste na representação inicial da figura seguida de sobreposições posteriores diferenciadoras das figuras, numa complexificação progressiva.



Figs. 31 e 32 - Representação da direção variável da linha na figura humana

- **Variação da direção da linha nas figuras de animais** (*Variable Line Direction: Animals*) - as figuras de animais mostram uma relação constante da posição do ângulo das pernas uniformizada com a posição do corpo (ângulos agudos e obtusos).

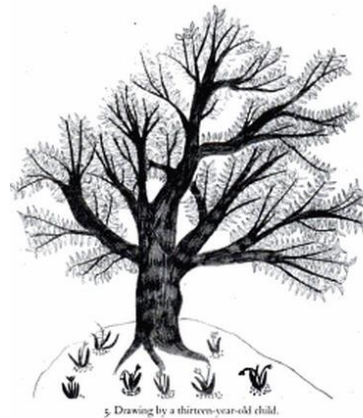


Figs. 33 e 34 - Representação da direção variável da linha em figuras de animais

- **Variação da direção da linha nas figuras de árvores** (*variable line direction-trees*, 2003, pp. 40-45) - os ramos das árvores são representados através de linhas que fazem ângulos obtusos e agudos entre si e em relação ao tronco principal.



Figs. 35 e 36 - Representação da direção variável da linha em árvores



Figs. 37 a 38 - Representação da direção variável da linha em árvores¹

4. Relação Figura-Fundo (*Figure-Ground Relationships*, pp. 58-75)

Como se descreve no primeiro capítulo, na relação primária entre figura-fundo, a garatuja define-se por um movimento progressivamente controlado e circunscrito ao espaço do suporte. Pela observação das marcas resultantes desse movimento criança opta por sintetizar a amplitude do gesto (com maior exigência viso-motora) traduzido na produção visual de linhas com orientação circular, colocadas lado a lado, individualmente, ainda sem sobreposição num fundo vazio comum. Este equilíbrio entre figura-fundo é intuitivo, não é calculado ou conceptualizado. O resultado visual de qualquer solução encontrada para um problema, comunica a globalidade, a configuração *Gestalt* intuitiva.

¹ Sobre este estágio de transição o autor refere: «In the course of the development of visual conceiving, the direction of the line is changed, and its new variability of direction is again governed by a unity of direction in all lines become members, and thus the whole figure attains a new structural organization of form. Now it becomes possible to distinguish between movements and stationary attitudes, a fact which proves that expression of movement is a result of a definite stage of visual conceiving, that is, it is a product of visual cognition. The stage of variability of direction controlled by an organically developing principle of unity is a stage that becomes gradually more differentiated. Branches obtain smaller branches which are attached to one another by similar angles, limbs are divided and their parts are also related by similar angles. Step by step, application of this principle to the whole figure expresses more and more vitality. Again it must be noted that this vitality, inherent in a more complicated order of form, cannot be achieved by imitation of nature, it is a result of a gradual unfolding and development of man's inherent evolutionary processes of visual conceiving» (1961:13-14)

Quando mais tarde, na adolescência e idade adulta, as figuras contêm muitos pormenores, a necessidade de diferenciar o fundo surge «early problem picture construction» perante o medo do vazio ou *horror vacui*, e a relação Figura-Fundo evolui através do preenchimento do espaço vazio com motivos decorativos. A relação torna-se progressivamente mais organizada (padrão, por repetição, alternância...). Na relação inicial entre figura-fundo a criança recorre ao preenchimento do fundo através das formas dos estádios de conceção visual inicial (formas circulares, ovais e formas angulares) e posteriormente evolui para configurações mais complexas, como as plantas, etc. O fundo enfatiza e situa globalmente as figuras principais. Por vezes o destaque das figuras principais anula a necessidade de diferenciar o fundo (com o quase total preenchimento do espaço pictórico). As figuras principais são também “ancoradas” no suporte visual, o que impede que flutuem no espaço vazio (perceção subconsciente na procura da solução). A primeira solução poderá passar por situar as figuras no espaço pictórico numa base, aproximando a figura do seu contexto. «The relationship between the ‘figure’ (mark, line, or shape) and ‘ground’ as the pictorial, often empty space that surrounds a figure and makes it visible by contrast» (2003, pp. 58-59).

- **Primeiras relações entre Figura e Fundo** (*Figure-Ground Relationships*, p. 63)
- evolução de figuras dispostas inicialmente em fundo vazio (garatuja, formas circulares), e progressiva integração/preenchimento do fundo com detalhes
criança uma visão unificada da conceção mental (a partir dos 6 ou 7 anos).



Fig. 39 - A evolução da garatuja para as formas circulares dispostas lado a lado revelam uma procura de equilíbrio no espaço disponível do suporte pictórico

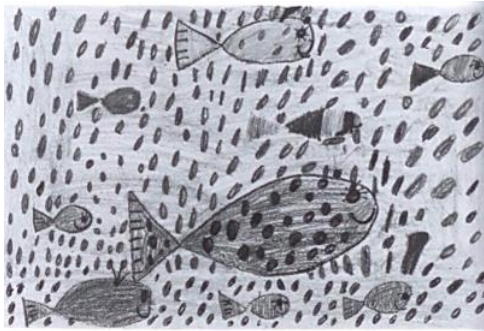
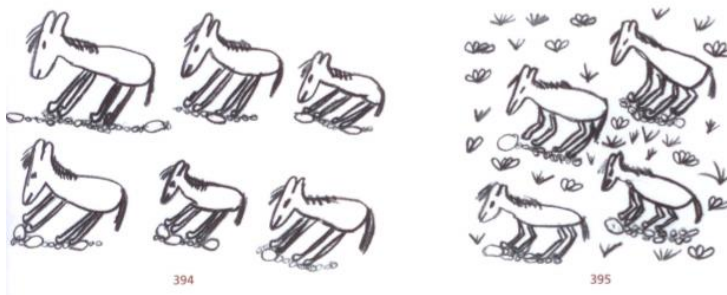


Fig. 40 - No caso dos peixes, as bolhas na água resolvem o problema da área envolvente que permaneceria vazia sem essa estrutura visual



Figs. 41 e 42 - Problema visual e solução que conduziu a uma «*unified figure-ground relationship*»

- **Áreas de fundo diferenciadas** (*Differentiated Ground Areas*) - desenho de marcas para resolução do problema visual de figuras “a flutuar” no espaço pictórico: a diferenciação do fundo através de pedras e plantas confere uma

“posição segura” dos cavalos, demonstrando a sua percepção de vazio (fundo) ao preenchê-lo com elementos como plantas, pedras, etc.



Fig. 43 – Relação entre o fundo diferenciado com plantas e a figura da serpente

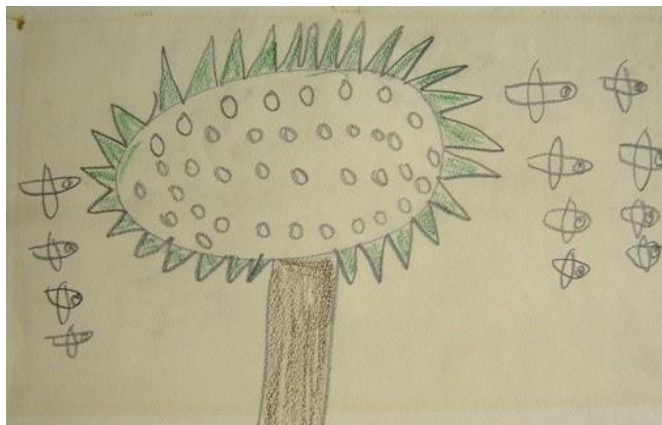
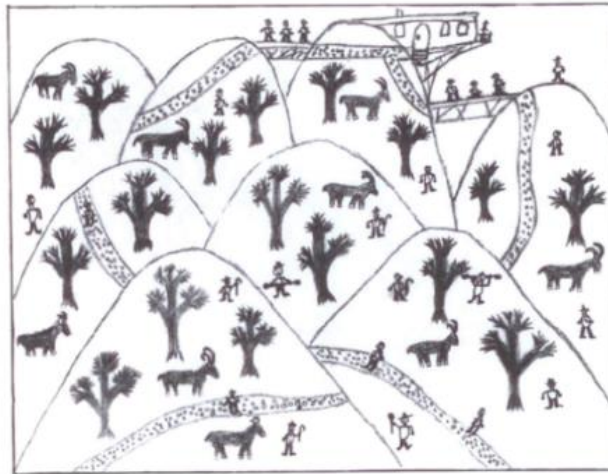


Fig. 44 - A relação figura-fundo é visível entre a árvore (figura) e o céu (fundo): os pássaros são usados para diferenciar a área do fundo

- **Transição entre figura e fundo sem contorno** (*borderless transition from figure to ground*) - passagem da justaposição de figuras para a sua sobreposição. O céu e o chão já não são tratados como espaços isolados (contornados) que

conferem destaque a um espaço intermédio vazio. O céu é expandido até baixo de forma a tocar na linha de contorno da figura correspondente ao chão.



420

Fig. 45 – Transição da colocação lado a lado ou justaposição de figuras diferentes, à sobreposição parcial ou total - inicialmente com formas de grandes dimensões (ex.: montanhas) e sem indicação da sombra



421

Fig. 46 - Nesta imagem o céu tem valor de fundo, e os pássaros têm valor de figura, o céu está sobreposto pela montanha que também tem valor de fundo perante as árvores contornadas que têm valor de figura (distinguindo-se das árvores “camufladas” pela cor mais escura, logo com valor de fundo)

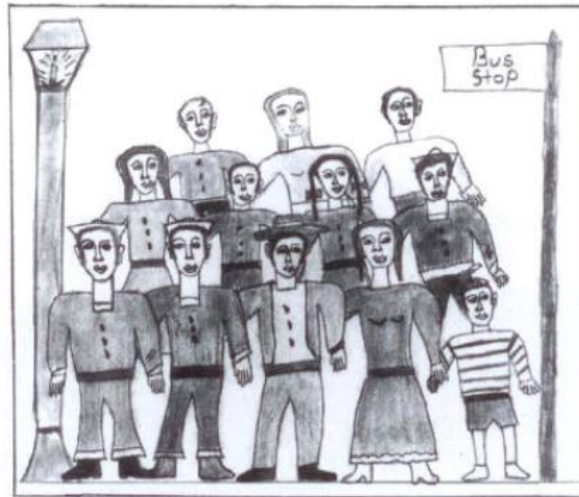


Fig. 47 - Sobreposição de formas: cada pessoa serve de fundo para a figura da frente que ganha proeminência e detalhe



Figs. 48 e 49 - Nestas figuras a sobreposição é percebida através do contorno das figuras, sem indicação da sombra, só através do contraste entre as figuras.

Na transição para a sobreposição de figuras, a solução para evitar a confusão visual é encontrada na diferenciação através de padrões, nos quais surgem valores diferentes de claro-escuro, pela saturação da linha, criação de padrões ou distinguindo planos para alcançar equilíbrio no contraste.

- **Sobreposição de figuras contornadas sem indicação de sombra** (*overlapping outlined figures without shading*, 2003, pp. 66-72)

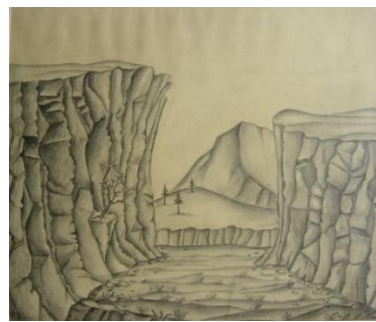
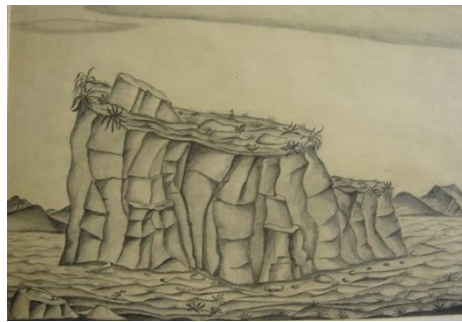


Figs. 50 e 51 - Sobreposição de figuras, com contorno e sem indicação de sombra entre elas



Fig.52 – sobreposição de figuras contornadas (as montanhas) sem indicação da sombra entre elas

- **Transição entre figuras sem contorno e com sombra** (*borderless transitions with shaded figural and ground meanings*, 2003, pp. 73-75) - estágio de transição que confere sentido à figura relativamente ao fundo através da sombra: a sombra é acrescentada às linhas de contorno da figura para lhe conferir maior evidência e à medida que o valor da sombra diminui (do escuro para o claro), a zona em sombra destaca as características da figura ao passo que a zona clara destaca-se com valor de fundo. Progressivamente as linhas de contorno dissolvem-se nos valores mais escuros da sombra, e tornam-se dispensáveis. Servem para enfatizar aspetos como a perspectiva realçando o valor do fundo, bem como a forma da figura.



Figs. 53 e 54 – Transição entre figura e fundo (sem contorno)

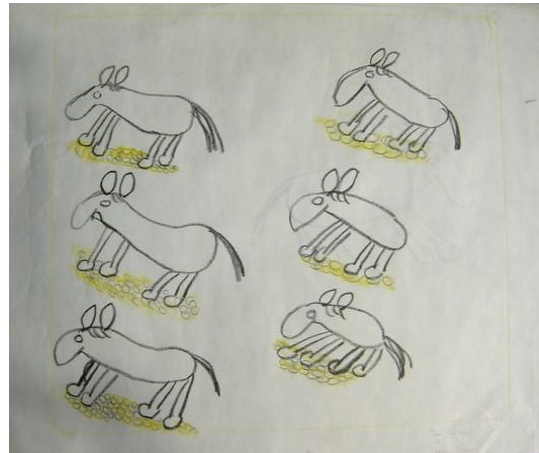
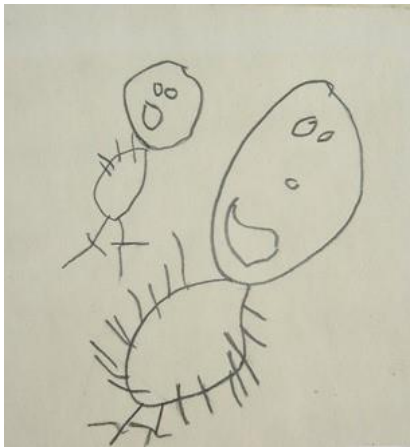


Figs. 55 e 56 - Transição entre figura e fundo em que as áreas de sombra possuem simultaneamente valor de fundo e de figura (folhas da árvore)

5. **Orientação Espacial** (*Spatial Orientation*, 2003, pp. 78-97)

A par da relação entre a figura e o fundo, a inter-relação espacial consiste na organização das diversas imagens no espaço pictórico: a forma, tamanho, cor, valor tonal, localização e orientação de cada imagem são ponderadas no seu contributo para o todo global. Cada imagem determina a natureza das outras no âmbito do conjunto unitário. Se a noção da forma artística ainda não está desenvolvida, o resultado poderá mostrar formas isoladas, independentes, isoladas e aleatórias no espaço visual. A organização das formas no espaço tem possibilidades infinitas, mas as diferentes configurações evoluem de acordo com estádios de desenvolvimento, tal como a direccionalidade da linha e a relação figura-fundo, referida nos capítulos anteriores.

- **Orientação Espacial** (*spatial orientation*) - da combinação de várias figuras semelhantes de um modo isolado até à gradual unificação da direção, ou da linha de base horizontal e individual onde as figuras são ancoradas até às linhas de base múltiplas e implícitas existem estádios de transição: «Placement of markings on paper which have an impact on the composition as a whole» (2003:78).
- **Direção isolada sem linha de base** (*isolated direction without base lines*, 2003:79) - a representação demonstra direção isolada das figuras, sem linha de base - o suporte de papel poderá ter sido movido de forma a continuar a preenchimento com outras figuras, de modo aleatório. Não existe indicação de céu (topo), nem chão, nem linha de base. Esta linha tem como objetivo proporcionar estabilidade visual e mental que impede as figuras de “flutuarem” no espaço do papel, e assim transmitirem uma forma ordenada numa “fundação”.



Fig, 57 – figuras organizadas sem linha de base Fig. 58– figuras organizadas com indicação de base

- **Linha de base individual ou dupla** (*single or double base lines*, 2003, pp. 81-82) - apresenta linha de base individual implícita - a margem inferior do papel serve de linha de base (chão). Noutros casos da mesma tipologia o dorso do cavalo serve de linha de base para o cavaleiro, a linha circular do sol serve de base para os raios, as linhas do mar para o barco, o barco para o pescador ou marinheiros, a carroça para o cocheiro, as montanhas para os pássaros, árvores, etc.



Fig 59- Linha de base coincidente com fundo da página

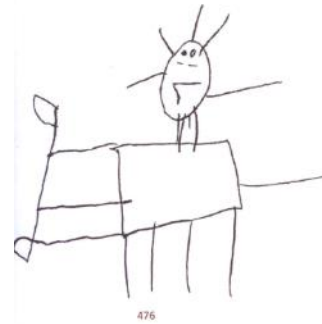


Fig. 60 – O dorso do cavalo serve de linha de base para a figura nele apoiada

- **Linhas de base múltiplas** (*multiple base lines*, 2003, pp. 82-84) - apresenta múltiplas linhas de base: mais linhas de base proporcionam mais suporte a mais figuras que podem ser fixadas no espaço pictórico. Vários planos definidos por linhas de base paralelas poderão significar mais ou menos proximidade, normalmente não significam níveis em altura, mas em distância, e em cada linha de base as figuras poderão aparecer em dimensões diferentes, e segundo vários pontos de vista. Por vezes as linhas de base podem estar no interior da figura, contidas no seu contorno.

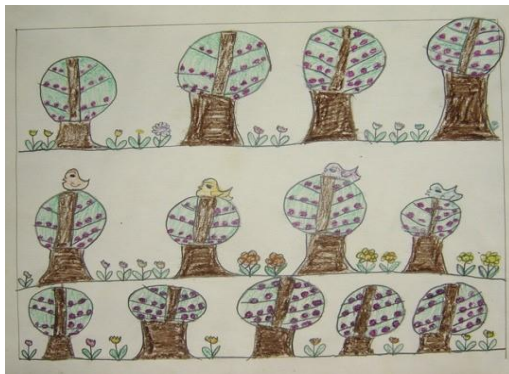


Fig.61 - linhas de base múltiplas para as árvores e flores



Fig.62 - múltiplas linhas de base para a representação das penas da ave

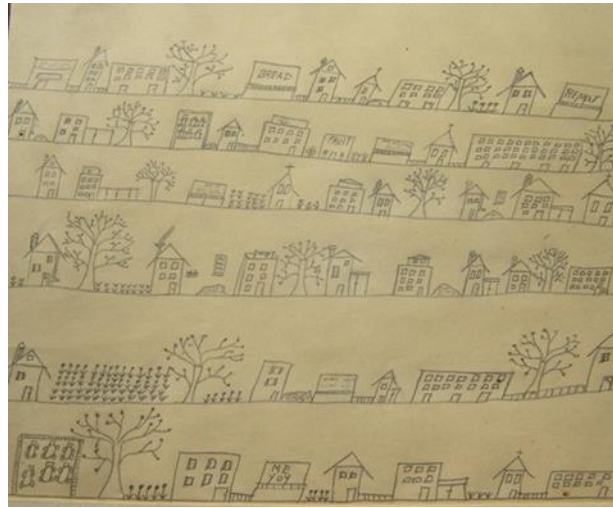


Fig. 63 – Linhas de base múltiplas para a organização das estradas da cidade

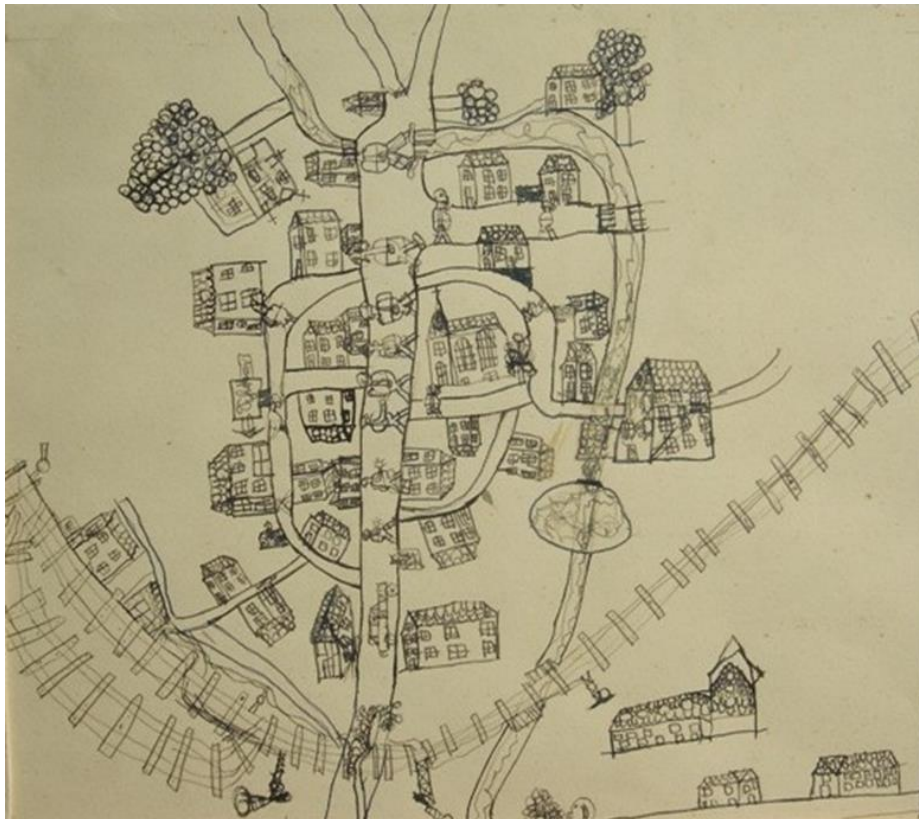


Fig.64 – Linhas de base múltiplas para representar os arruamentos e casas de um bairro

- **Linhas de base circulares** (*circular base lines*, 2003: 85) - apresenta linhas de base circulares ou curvas. Adotando estas linhas de base (apesar de menos comuns), a criança pode retroceder para o estágio horizontal-vertical, na medida em que as figuras aparecem todas perpendiculares a essa linha (variação da posição das linhas radiais: tanto do centro para fora como de forma em direção ao centro).



Fig. 65 -Linhas de base circulares para representar uma rotunda



Fig, 66- Linhas de base curvas para representar um lago de patos

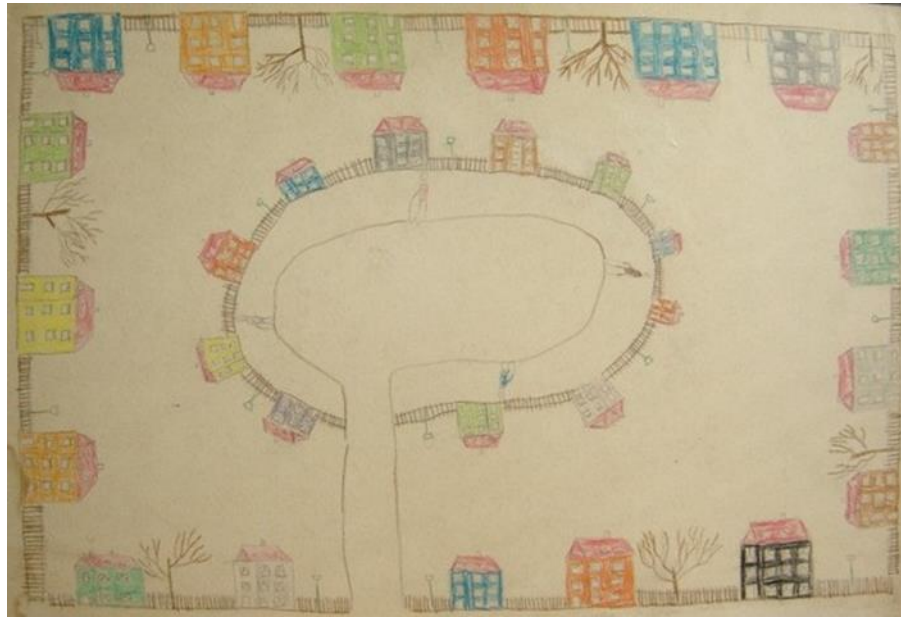


Fig.67 -Linhas de base circulares para representar uma rua no meio da vizinhança



Fig. 68 – Linhas de base circulares que fornecem a base para as árvores à volta do lago

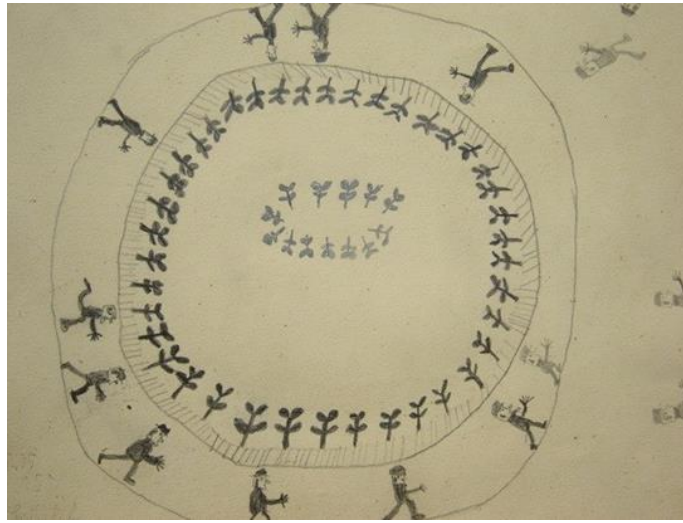


Fig. 69– Linhas de base circulares para representar um percurso à volta de um jardim

- **Linhas de base paralelas** (*parallel base lines*, 2003, pp. 87-90) - apresenta linhas de base paralelas: uma rua representada por duas linhas de base paralelas, com casas, árvores, carros desenhados em cada margem, em direções opostas (como se a folha de papel tivesse girado sobre si própria para completar o desenho), sem sobreposições no espaço entre as duas linhas (espaço central desbloqueado, desobstruído). As linhas paralelas podem ser retas ou curvas.

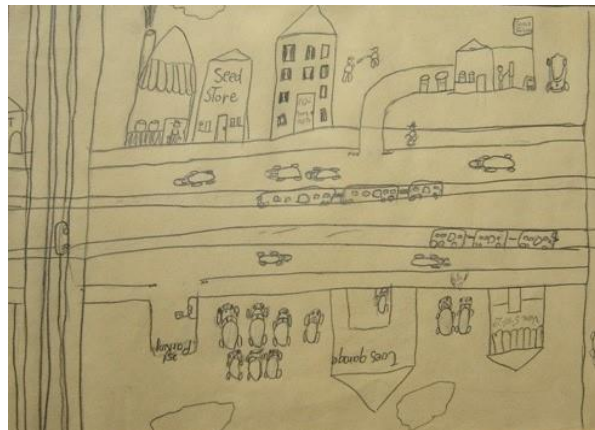


Fig.70 – Linhas de base paralelas, criando um efeito de “espelho” para resolver o problema visual de desenhar casas que iriam bloquear a rua. Nos extremos do desenho a linhas surgem intercetadas.



Fig. 71 – Linhas de base paralelas com representação de casas alinhadas segundo a direção dessas linhas

- **Transição para direção unificada** (*transition to unified direction*): algumas figuras seguem a orientação das linhas, e outras são representadas seguindo uma direção diferente (ou oposta) (2003, pp. 91-93).



Fig. 72– Transição para a direção unificada: algumas árvores seguem a direção do trilho ao passo que outras seguem a orientação vertical de acordo com a a linha de base do papel.



Fig.73 - Transição para a direção unificada: as árvores estão colocadas numa direção unificada, enquanto as flores dos canteiros seguem direções diferentes.

- **Direção unificada** (*unified direction*) – Figuras ou objetos são representados seguindo uma única direção



Fig. 74 – Direção unificada para as figuras representadas (plantas e árvores)

- **Linhas de base individuais e de grupo** (*individual and group base lines*, 2003, pp. 94- 95) - as figuras são situadas em diferentes níveis que podem ou não partilhar as mesmas linhas de base comum. Assim, cada figura será situada na sua própria linha de base individual. Estas linhas conferem uma qualidade mais subtil e sofisticada possível através de relva ou pedras, de forma a aumentar a visibilidade de cada figura, e varia de acordo com a necessidade de organizar as figuras na posição horizontal ou vertical no espaço, e a relação entre as várias figuras entre si.

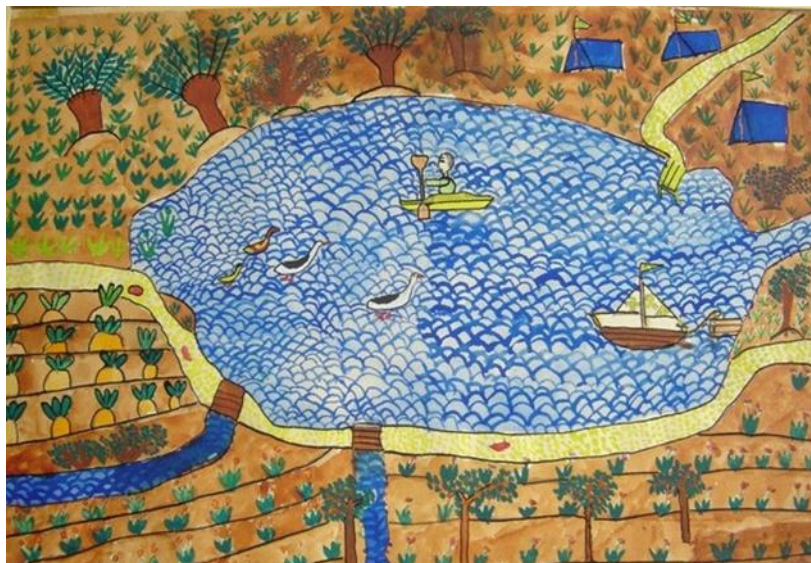


Fig. 75 – Linhas de base individuais e de grupo: algumas plantas são agrupadas na mesma linha de base, enquanto outros objetos como árvores, barcos e patos é dada a sua própria linha de base individual



Fig.76 – Linhas de base individuais e de grupo: os cavalos têm a sua linha de base individual, de modo a evidenciar maior proximidade ou distância, enquanto as plantas e árvores possuem linhas de base comuns.



Fig.77 – Linhas de base individuais e de grupo. No topo, cada figura (menina e flor) tem a sua própria linha de base, as restantes figuras (árvores) tem uma linha de base comum

- **Linhas de base implícitas** (*implied base lines*, 2003: 96) - as figuras aparecem organizadas em linhas horizontais implícitas (o observador percebe a linha invisível, sugerida pela posição das figuras), a qual impede a sensação de estarem a flutuar no espaço. Num estágio de transição as linhas de base são implícitas e as figuras começam a sobrepor-se.

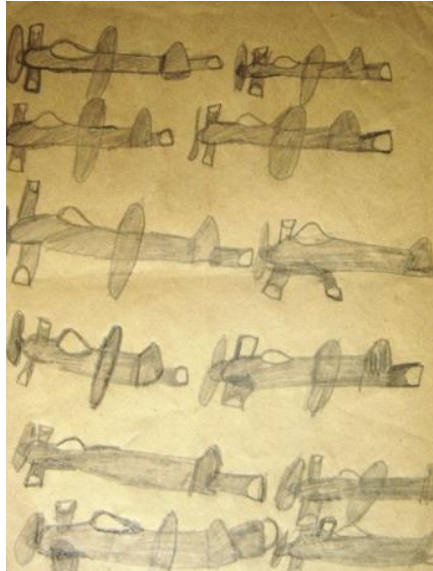


Fig.78 – Linhas de base implícitas: os aviões são desenhados como se seguissem linhas de base, mas estas não surgem desenhadas.

- **Justaposição de figuras sem linhas de base** (*close juxtapositions with no base lines*, 2003: 97) - as figuras são desenhadas proximamente de modo a parecerem não “flutuar” no espaço.



Fig. 79 – Justaposição de figuras sem indicação de linhas de base, percebida através da proximidade dos elementos desenhados

6. Representações acerca da percepção das estruturas espaciais (*spatial depictions*, pp. 100-107) - Antes de serem capazes de representar profundidade, as crianças colocam as figuras no fundo plano do trabalho. Na tentativa de representar perspectiva a criança desenha objetos nos quais combina diferentes pontos de vista e, progressivamente mostram transição para uma unificação da direção.

- **Figuras em primeiro plano** (*figures on foreground planes*, 2003:100)



Fig. 80 - O desenho da casa mostra a concepção artística da criança, que opta por não copiar a realidade (como vê a casa). Esta representação é anterior ao estágio que permite representar a profundidade.



Fig. 81 – A criança usou diferentes pontos de vista para representar cada elemento do desenho do parque: o lago (de topo), as meninas (frontal) de forma a representar a sua concepção artística (e não uma cópia do real).

- **Linhas diagonais e profundidade** (*diagonal lines and depth*, 2003, pp. 102-103) - a perspectiva é traduzida através de linhas diagonais e algumas figuras são estendidas para trás no espaço, usando linhas diagonais com intuito de lhes conferir tridimensionalidade (em figuras retangulares- mesas, camas, casas -os ângulos internos são iguais dois a dois: inferiores e superiores, mas em direções opostas).



Fig. 82 – Através das linhas diagonais é criada a sensação de caminho que se afasta do observador, para além do portão



Fig. 83– A procura da tridimensionalidade é dada através das diagonais (ângulos iguais e opostos) apresentando as quatro pernas visíveis

- **Transição para o uso de linhas paralelas na perspetiva** (*the transition to parallel line relationships*, 2003, pp. 104-105) - previamente à representação com recurso à relação de paralelismo completo, a criança usa linhas quase paralelas, em que as linhas diagonais se aproximam do paralelismo.

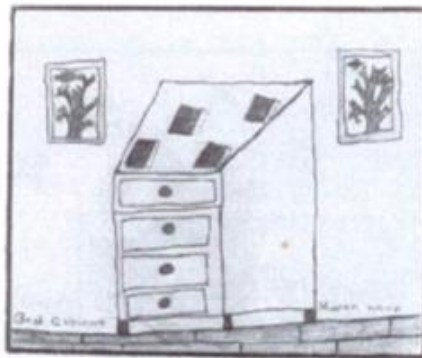


Fig. 84 – Transição para a relação de (quase) paralelismo na indicação de profundidade na mesa

- **Alcançando a direção unificada** (*achieving unity of direction*, 2003:106) - os objetos ou figuras surgem alinhados em posições que sugerem seguir linhas com as mesmas direções.

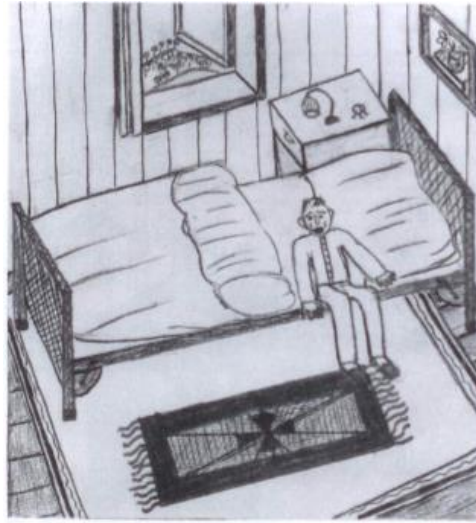
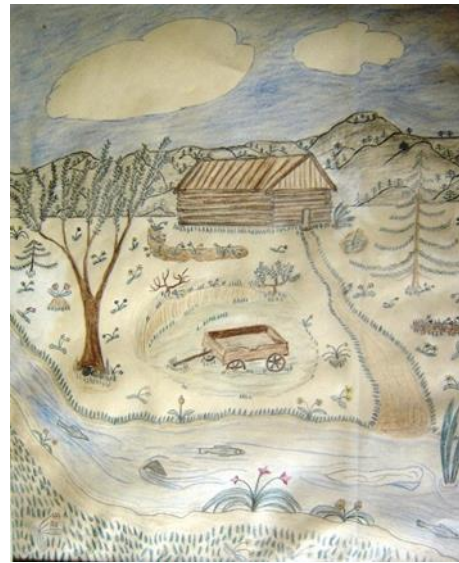


Fig.85 – Neste desenho a cama, a janela, a mesa, o quadro e o tapete estão representados segundo uma direção única, numa conceção clara de perspetiva



Figs. 86 e 87 - As figuras estão representadas segundo uma direção única, determinada por elementos centrais como a gaiola, a casa e a charrete

6. **Desenho do rosto e dos seus elementos** (*development of face and eye*, 2003, pp. 110-118)

O rosto, com indicação dos olhos e de outros elementos, é considerado a parte mais destacada da figura da pessoa ou do animal, e por isso é tratado num capítulo suplementar. Nas representações mais precoces do desenho infantil, é possível identificar na figura humana, os olhos, boca e por vezes o nariz, contidos numa forma circular contornada da cabeça (inicialmente a cabeça é também corpo). Aqui é analisada a relação dos vários elementos do rosto entre si, a posição lateral destes elementos na indicação de direção, a diferenciação do rosto de perfil, o desenvolvimento da representação do olho, etc.



Fig. 88 - Os elementos nariz, sobrancelhas e boca estão dispostos numa relação de perpendicularidade



Fig. 89 -Os olhos e boca seguem a curvatura da linha da cabeça

- **Direção dos elementos do rosto relativamente à cabeça** (*direction of facial features in relation to the head*, 2003, pp. 110-111) - no estágio horizontal-vertical da direção da linha, normalmente os elementos do rosto sugerem perpendicularidade entre si e o nariz, onde a relação é mais óbvia se o nariz tiver uma configuração vertical. Progressivamente o ângulo entre nariz e olhos poderá ser modificado e os olhos aparecem numa continuidade/conformidade com relação à linha da cabeça.



Fig. 90 – Diferentes desenhos dos elementos do rosto (direção e posicionamento)



Fig.91 – Direção dos elementos faciais em relação à cabeça: as sobrancelhas seguem a direção da curvatura da cabeça.

- **Indicação da direção** (*indications of direction*, 2003, pp. 112-115) - mudança da configuração simétrica do corpo e rosto para a sugestão de movimento dinâmico através da direção (configuração não-simétrica) por exemplo na figura do corpo, na qual os dois braços poderão situar-se ambos no mesmo lado do corpo apontando para a mesma direção.



Fig. 92 -Indicação do nariz na posição de perfil, acompanhada da posição dos braços



Figs. 93 e 94 - Indicação da transição para direção unificada: à esquerda a figura está combinada entre a posição de frontalidade (corpo) e a direção dos pássaros (cabeça); à direita o rapaz e cão estão posicionados seguindo a mesma direção.



Fig. 95– Indicação da direção comum entre figura e a bicicleta (faixa etária da adolescência)

- **Estádio de transição** (*transition stage*, 2003:116) - no rosto surge configurada uma pequena extensão lateral que indica o nariz, apesar da presença dos dois olhos. Realização de uma extensão diferenciada dos lábios e do queixo e testa.



Fig. 96 - Na posição $\frac{3}{4}$ do rosto no qual ambos os olhos aparecem representados



Fig. 97- Um olho está omissa na representação da cabeça de perfil. A pupila do olho encontra-se definida pelo contraste entre o espaço entre a linha que define o contorno e o destaque da pupila, central e sem sobreposição da pálpebra: “olha para o observador”.

- **Especificidades no desenvolvimento da representação do olho** (*development of the eye*, 2003, pp. 116-118) - evolução da representação do olho do ponto para o círculo ou oval, depois tornando-se concêntrico com pupilas, mais tarde alongados nos cantos e com representação das pálpebras;



662

Fig.98 - A forma mais simples do olho - “o ponto” é substituído pela forma circular ou oval que muito cedo contém outra forma- a pupila, é normalmente centrada.



667

Fig. 99 - A posição move-se do centro da cabeça em direção à testa. Quando a íris é recolocada no canto, indica com mais precisão a direção do olhar.



685

Fig.100 - A íris toca ligeiramente numa das pálpebras, ou nas duas.



687

Fig. 101 - Na indicação da direção do olhar, é eliminado o espaço entre a íris e o canto do olho que se encontra mais próximo do nariz/testa. Tanto o globo ocular como a íris são parcialmente sobrepostas pelas pálpebras



Figs. 103 - Desenvolvimento de elementos como as pálpebras, pestanas, pormenores da íris, bem como da curvatura da sobrancelha.


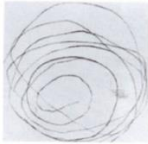


APÊNDICE II


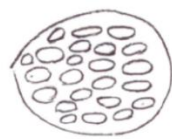
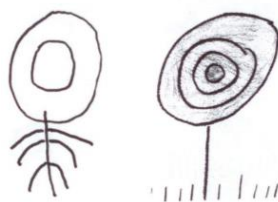


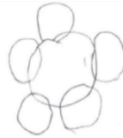

Matriz de análise dos portfólios

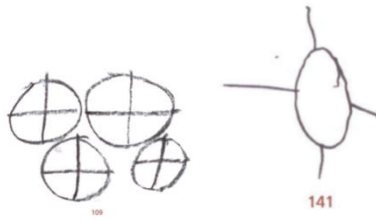
Segundo o referencial teórico de Henry Schaefer-Simmern para a Educação Artística nas Artes Visuais, a cognição artística e pensamento visual são aspetos integrais da existência mental e emocional das crianças. Em cada estágio de desenvolvimento, a criança concebe, desenha, pinta e constrói tudo de acordo com o seu nível de cognição artística, num processo inerente intuitivo da aquisição das regras da conceção visual.

Assim, a análise dos portfólios dos cinco alunos realizar-se-á de acordo com parâmetros qualitativos:

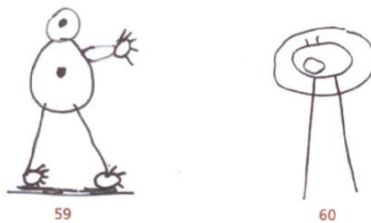
- E- o aluno evidencia o descritor
- NE- o aluno não evidencia o descritor
- ET- evidencia transição

Check list (imagem/descriptores)		E	N	E
		E	E	T
 <p style="text-align: center;">2</p>	Evidencia marcas gráficas pouco estruturadas (garatuja), aleatórias, com elementos dissociados, em diversas direções da linha sem um padrão identificável.			
 <p style="text-align: center;">12</p>	Indício de organização: caráter menos acidental das linhas relativamente à sua direção, padrão reconhecível nos movimentos coordenados que traduzem linhas longitudinais.			
 <p style="text-align: center;">21</p>	Evidência de movimento circular na produção de linhas espirais rudimentares; consciência visual da relação entre a figura (marca) e o fundo (limites do suporte do papel).			
 <p style="text-align: center;">23</p>	Evolução da espiral para a figura circular (linha fechada), a qual configura ou representa diversos seres ou objetos.			

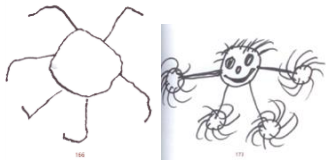
 <p>29</p>	<p>Desenho de figuras circulares concêntricas e não concêntricas: novas configurações que possibilitam diferentes representações (dois círculos concêntricos com forte impacto visual para a criança, e que potencia as relações espaciais entre figura inicial que destaca a segunda figura mais pequena, e por sua vez se posicionam no fundo circundante comum</p>			
 <p>42</p>	<p>Combinação de círculos não-concêntricos de dimensões diferentes, acrescentados no interior de uma forma circular ou oval inicial.</p>			
	<p>Figuras concêntricas circulares configuradas com linhas verticais ou horizontais (exemplos: na concepção visual de flor, árvore, frutos, flores, figura humana, ave, etc.)</p>			
 <p>34</p>	<p>Representação reconhecível da cabeça (elementos rudimentares da face) - complexificação da relação entre figuras – contém e/ou está contido</p>			
 <p>81</p>	<p>Figura parcial circular concêntrica no rosto (designado por sorriso arcaico): forma circular onde se encaixam o nariz e os olhos, e na boca- repetição da figura circular concêntrica (paralela à do rosto), no segmento inferior, em conformidade com a linha inicial do rosto.</p>			
 <p>97</p>  <p>98</p>	<p>Variações da forma circular na qual se intercetam outras figuras circulares (concêntricas e não concêntricas), criando um padrão /regularidade na sua organização.</p>			



Precedente da concepção visual da figura circular da cabeça, (combinada com outros círculos concêntricos), de onde partem duas linhas, que em vez de terem origem no centro do círculo estão, em substituição, posicionadas em 2 pontos da circunferência, paralelamente uma à outra, indicando as pernas.



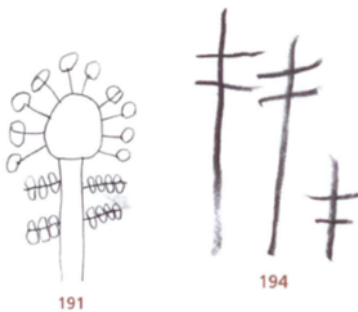
As figuras humanas são todas parecidas (amigos, família). O pensamento da criança neste estágio opera na ideia/conceito de que pessoa é comum a todas as pessoas: representação semelhante da estrutura da face e contorno ou figura do corpo.



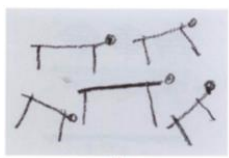
Extensão da nova relação de linha: uma estrutura designada por "suástica"- para a criança representa algo em movimento, sugere movimento de rotação: (rodar, correr, indício de pés ou rodas) É reconhecível nas variações de direção das linhas radiais, com mudança de ângulo abrupta (ou mais subtil) no extremo das linhas, contudo unificada e rítmica no conjunto.



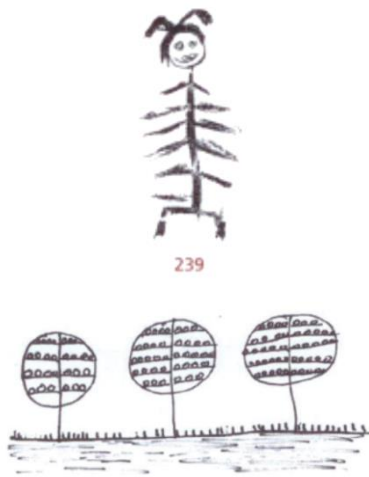
Padrão marcadamente perpendicular das configurações da figura humana, sobretudo no desenho dos braços e pernas (relação horizontal/vertical inicial).



Relação horizontal-vertical dos padrões de relação descritos na representação da figura humana, e que são repetidos na concepção visual de outras figuras, como flores e árvores: a linha vertical combinada com a forma circular é usada numa variedade de ideias e concepções.



<p>Representa o cão/gato/cavalo segundo estrutura V –H simples com forma circular para a cabeça: o animal é representado com 2 pernas como a figura humana, e o conceito de cão (4 pernas) ainda não está consolidado.</p>			
<p>Representa o cão com 4 pernas e por vezes mais de 4 pernas representam movimento na impossibilidade/ inabilidade de representação da articulação do joelho (corresponde ao movimento real no corpo do animal).</p>			
<p>Evidencia noção de volume do corpo- ainda com recurso à definição de formas fragmentadas combinadas (retangulares ou parcialmente ovais): volume de cada segmento do conjunto de cada vez, com separação visível das linhas da cabeça, orelhas, tronco, pernas, cauda, etc.</p>			
<p>Partindo das características gerais das árvores, surgem configurações mais diferenciadas, particularizando-se e definindo-se mais específicas.</p>			
<p>Demonstra maior consciência da variabilidade da direção da linha- diferentes ângulos mostram ação e movimento (braços/pernas)</p>			
<p>A estrutura horizontal-vertical é observável na figura humana, combinada com a figura circular ou oval. À estrutura podem ser adicionadas linhas para completar o espaço vazio, indício da representação das articulações (ombros, cotovelos, joelhos) com a combinação H-V de linhas.</p>			



239



206



331

395

Mostra a evolução da clareza da concepção visual da figura em movimento.

Relativamente à organização no espaço as figuras não se sobrepõem, estão organizadas na relação H-V unificada, cada figura está isolada da outra num espaço vazio de papel, o qual em termos *Gestalt*, atua como um fundo (*ground*) que destaca claramente as imagens com “*figural meaning*”- significado figurativo.

Na representação de grupos de imagens semelhantes (ex. figura humana), a criança desenha cada figura como um todo, e acrescenta pormenores como vestuário ou adereços, de acordo com a sua concepção interior que transmite através das formas artísticas *Gestalt*.

Nota: H.S-Simmern considera que esta fase, erradamente designada por desenho em “raio-X”, consiste na representação inicial da figura seguida de sobreposições posteriores diferenciadoras das figuras, numa complexificação progressiva.

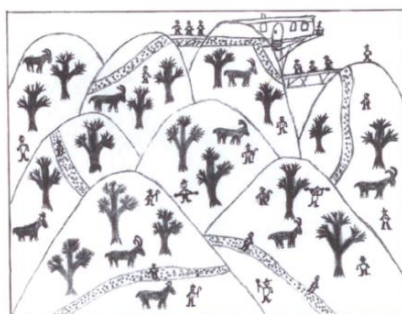
É visível alguma sobreposição de figuras em relação ao fundo, (ou a si própria - o que indicia da noção de perspetiva, apesar dos diferentes pontos de vista misturados na mesma figura.

Demonstra a sua perceção de vazio (fundo) ao preenchê-lo com elementos como plantas, pedras, etc.



379

Representa a figura na sua linha de contorno- silhueta completa, (já não segmentada, mas integral), no interior da qual vão surgindo pormenores característicos da figura. (o cavalo ou cão têm 4 pernas- na perspetiva lateral, mostram algum volume (não-linear))



420

Representa a perceção do movimento através da representação da articulação das pernas.

Coloca lado a lado ou justapõe as diferentes figuras

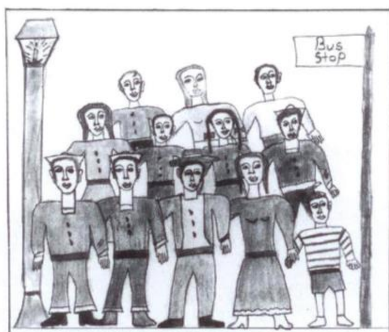


421

Faz a sobreposição parcial ou total - inicialmente com formas de grandes dimensões (ex.: montanhas).

O céu e o chão já não são tratados como espaços isolados que conferem destaque a um espaço intermédio vazio. O céu é expandido até baixo de forma a tocar na linha de contorno da figura correspondente ao chão.

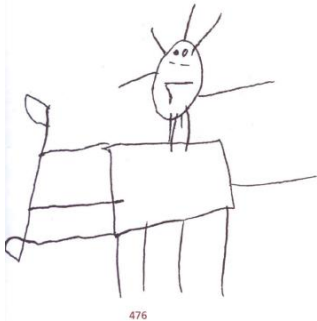
Faz a sobreposição contém o contorno das figuras, mas sem indicação da sombra.



426

É visível o contorno de figuras com indicação da sombra (gradação claro/escuro).

É patente a tentativa intencional de camuflagem: eliminação do contraste entre a figura e o fundo (cor ou textura).



Na transição para a sobreposição de figuras, a solução para evitar a confusão visual é encontrada na diferenciação através de padrões, nos quais surgem valores diferentes de claro-escuro pela saturação da linha, criação de padrões e distinguindo planos para alcançar equilíbrio no contraste.

As linhas de contorno dissolvem-se nos valores mais escuros da sombra, e tornam-se dispensáveis.

Análise da tipologia das linhas de base

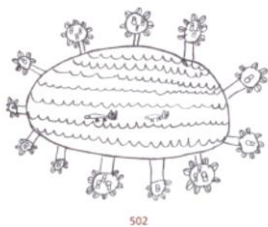
A representação demonstra direção isolada das figuras, sem linha de base - o suporte de papel poderá ter sido movido de forma a continuar a preenchimento com outras figuras, de modo aleatório. Não existe indicação de céu (topo), nem chão, nem linha de base.

Esta linha tem como objetivo proporcionar estabilidade visual e mental que impede as figuras de “flutuarem” no espaço do papel, e assim transmitirem uma forma ordenada numa “fundação”.

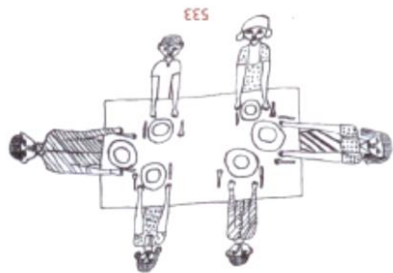
Apresenta linha de base individual implícita - a margem inferior do papel serve de linha de base (chão).

Noutros casos da mesma tipologia o dorso do cavaleiro, a linha circular do sol serve de base para os raios, as linhas do mar para o barco, o barco para o pescador ou marinheiros, a carroça para o cocheiro, as montanhas para os pássaros, árvores, etc.

Apresenta múltiplas linhas de base: mais linhas de base proporcionam mais suporte a mais figuras que podem ser fixadas no espaço pictórico. Vários planos definidos por linhas de base paralelas poderão significar mais ou menos proximidade, normalmente não significam níveis em altura, mas em distância, e em cada linha de base as figuras poderão aparecer em dimensões diferentes, e segundo vários pontos de vista. Por vezes as linhas de base podem estar no interior da figura, contidas no seu contorno.



Apresenta linhas de base circulares ou curvas: adotando estas linhas de base, apesar de mais raras, a criança pode retroceder para o estágio horizontal-vertical, na medida em que as figuras aparecem todas perpendiculares a essa linha (variação da posição das linhas radiais: tanto do centro para fora como de forma em direção ao centro).

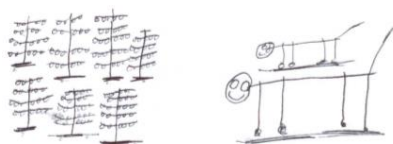


Apresenta linha de base quadrangular ou triangular, e a configuração obedece aos planos definidos pela figura de base (concêntrico ou excêntrico).



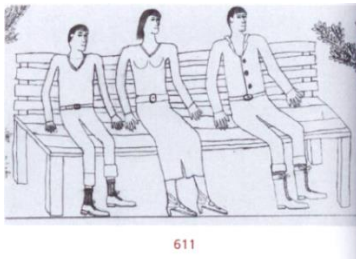
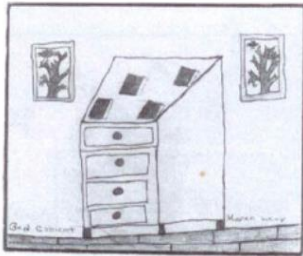
Apresenta linhas de base paralelas: uma rua representada por duas linhas de base paralelas, com casas, árvores, carros desenhados em cada margem, em direções opostas (como se a folha de papel tivesse girado sobre si própria para completar o desenho), sem sobreposições no espaço entre as duas linhas (espaço central desbloqueado, desobstruído).

As linhas paralelas podem ser retas ou curvas.



Apresenta linhas de base individuais e de pequeno-grupo: figuras situadas em diferentes níveis que podem não partilhar as mesmas linhas de base comum. Cada figura será situada na sua própria linha de base individual. Estas linhas conferem uma qualidade mais subtil e sofisticada possível através de relva ou pedras, de forma a aumentar a visibilidade de cada figura, e varia de acordo com a necessidade de organizar as figuras na posição horizontal ou vertical no espaço, e na relação entre as várias figuras entre si.

Apresenta linhas de base implícitas: as figuras aparecem organizadas em linhas horizontais implícitas (o observador percebe a linha invisível, sugerida pela posição das figuras), a qual impede a sensação de estarem a flutuar no espaço. Num estágio de transição as linhas de base são implícitas e as figuras começam a sobrepor-se.



Estruturas espaciais

Traduz a perspectiva através de linhas diagonais e algumas figuras são estendidas para trás no espaço, usando linhas diagonais com intuito de lhes conferir tridimensionalidade (em figuras retangulares- mesas, camas, casas -os ângulos internos são iguais dois a dois: inferiores e superiores, mas em direções opostas).

Evidencia a transição para linhas paralelas na representação da perspectiva: previamente à representação com recurso à relação de paralelismo completo, a criança usa linhas quase paralelas, em que as linhas diagonais não são ainda completamente paralelas.

Alcança unificação na direção: as linhas diagonais são paralelas e fornecem ao observador um ponto de vista consistente. Demonstram o estágio de transição para a representação da direção das linhas dirigidas a um “ponto de fuga”.

Direção dos elementos do rosto relativamente à cabeça

No estágio horizontal-vertical da direção da linha, normalmente os elementos do rosto sugerem perpendicularidade entre si e o nariz, onde a relação é mais óbvia se o nariz tiver uma configuração vertical. Progressivamente o ângulo entre nariz e olhos poderá ser modificado e os olhos aparecem numa continuidade/conformidade com relação à linha da cabeça.

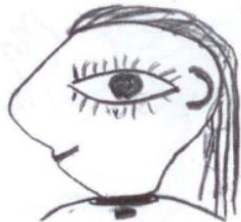
Mudança da configuração simétrica do corpo e rosto para a sugestão de movimento dinâmico através da direção (configuração não-simétrica). Por exemplo na figura do corpo, os dois braços poderão situar-se ambos no mesmo lado do corpo virados para a mesma direção.



639



635



652

No rosto está configurada uma pequena extensão lateral que indica o nariz, mesmo que esteja situado no centro do rosto.

Realização de uma extensão diferenciada dos lábios e do queixo e testa.

Na posição frontal do rosto ambos os olhos aparecem representados, mas um olho está omissa na representação da cabeça de perfil.

A pupila do olho encontra-se definida pelo contraste entre o espaço entre a linha que define o contorno e o destaque da pupila, central e sem sobreposição da pálpebra: “olha para o observador” e na relação figura-fundo o olho aparece no centro do rosto, com destaque máximo num fundo vazio.

A posição do olho move-se do centro da cabeça para um dos lados (em direção à testa).

A forma mais simples do olho- “o ponto” é substituído pela forma circular ou oval que muito cedo contém outra forma- a pupila, é normalmente centrada. Quando a íris é recolocada no canto, indica com mais precisão a direção do olhar. A íris toca ligeiramente numa das pálpebras, ou nas duas.

Após indicar a direção do olhar, é eliminado o espaço entre a íris e o canto do olho que se encontra mais próximo do nariz/testa.



687

Tanto o globo ocular como a íris são parcialmente sobrepostas pelas pálpebras.

Existe a indicação de sobrancelha e pestanas.

É visível o recurso à sombra para definir a volumetria da pálpebra ou o canto interior/exterior do olho, ou o escuro da íris em relação à pupila, que por sua vez se encontra num espaço contrastante (globo ocular branco) destacam o elemento (figura), em relação aos pormenores mais escuros (fundo).

É usado o recurso ao claro-escuro (relacionando elementos de figura-fundo no rosto), igualmente nas relações entre outros elementos do rosto, ex: (boca e queixo), (narina e nariz), (nariz e boca), (cabelo e testa), (queixo e pescoço), (nuca e orelha),etc., numa inter-relação pictórica holística e integral.

APÊNDICE III

Inquérito por questionário aos professores de EV/ET

INTRODUÇÃO

O questionário apresentado faz parte da investigação desenvolvida pela docente no curso de doutoramento frequentado na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, sobre o papel da Educação Artística na dinâmica de inclusão dos alunos com NEE. Tem como objetivos:

- Conhecer a perceção dos professores de EV e ET em relação à importância da Educação Artística no currículo de alunos com NEE;
- Conhecer a opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EV e ET, sobre as condicionantes do acesso ao currículo geral das referidas disciplinas;
- Permitir, através da descrição de aspetos da prática pedagógica dos professores, encontrar quais os pontos favoráveis e/ ou desfavoráveis no processo de inclusão destes alunos nas aulas de EV e ET.

Dados biográficos do(a) professor(a)

Nome:

- Qual é a sua idade?

- É professor/a do QE__ QZP____ Contratado____

- Tempo de serviço

- Leciona no agrupamento desde o ano letivo ____

- Como era a sua relação com a disciplina de Educação Visual? O que mais gostava na disciplina?

Percurso Profissional

- Como aconteceu a escolha da profissão? Quais foram as principais razões dessa escolha?
- O que é que tem sido mais compensador na profissão? E pelo contrário, o que é que o(a) tem desapontado mais?

Perspetivas pessoais sobre a Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Visual e Ed. Tecnológica

Durante a última década, as escolas têm recebido orientações do ME no sentido de integrar alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas, que até então frequentavam instituições designadas por “escolas especiais”. Esta transição assumiu o carácter de obrigatoriedade no sistema público de ensino com a publicação do Dec.Lei 3/2008.

- Do seu ponto de vista, considera que a inclusão trás benefícios aos alunos com NEE? Se sim, quais? E aos restantes alunos da escola?

Enquanto docentes, a inclusão remete-nos à reflexão sobre a escola que temos, ou que gostaríamos de ter, como um lugar de plena igualdade e que, face à legislação atual deve promover o sucesso educativo dos alunos com NEE.

- Na sua opinião, quais os principais obstáculos na implementação de medidas inclusivas mais eficazes?

Atualmente, existe uma discussão internacional sobre a questão da acessibilidade dos alunos com NEE relativamente aos currículos gerais, adequando-os de forma a responder às necessidades específicas de aprendizagem.

- Considera existirem disciplinas, que pelas suas características curriculares, podem promover a inclusão de alunos com NEE de forma mais eficaz do que outras? Se sim, quais/ porquê?

Pretende-se que as aprendizagens se realizem no grupo dos pares, valorizando a socialização e cooperação, numa perspetiva de igualdade social.

- Na sua opinião, de que forma as disciplinas de Ed. Visual e Ed. Tecnológica podem promover interações sociais positivas entre os alunos com NEE e os colegas da turma?

- De acordo com a sua experiência, quais as estratégias pedagógicas que considera mais eficazes na melhoria da participação destes alunos nas aulas de EV/ET?

Obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE IV

Planificação por conteúdos e objetivos relativos a cada unidade temática/ lista de recursos matérias e obras apresentadas

Unidades temáticas	Conteúdos	Objetivos
<i>Escola Re-visitada</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarização com o espaço-escola através do direcionamento do olhar e da descoberta mediada pela fotografia • Apuramento da forma-síntese visual na transposição para o desenho • Volume e espaço • Posição relativa das linhas no espaço: retas verticais, horizontais e diagonais • Cor, luz, linha de contorno • Relação figura-fundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre o envolvimento físico e a percepção do espaço escolar - Desenvolver habilidades básicas para o manuseio de câmaras fotográficas digitais - Usar a fotografia como veículo expressivo na criação de sentido (escolha e enquadramento dos locais preferidos) - Experimentar plasticamente o desenho e pintura sobre a fotografia impressa a preto/branco - Apreender a noção de apuramento de forma- sintetizar a forma através da linha decalcada (uso da linha como contorno) - Realizar atividades que permitam compreender a relação entre o espaço tridimensional e a sua representação bidimensional no suporte de papel - Adquirir a noção de volume e espaço - Desenvolver a atividade artística através de uma composição com recurso à colagem de materiais
<i>As minhas férias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho como modalidade de expressão • Cenas do quotidiano • Tempo e espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre as vivências e interesses - Consciencializar para o desenho como um modo de representação, expressão e comunicação



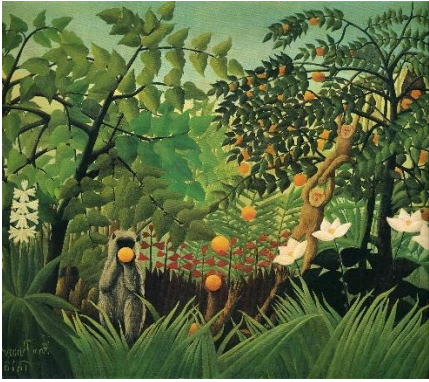
	<ul style="list-style-type: none"> • Formas, figura-humana, traço, contorno, fundo, figura, cor, linhas, espaço, contraste, luz • Expressividade e imaginação criadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a atividade artística através da experimentação gráfico-plástica - Experimentar técnicas e materiais de expressão plástica
<p>“O Zbiriguidófilo” (conto do livro com o mesmo nome)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura como ilustração-relação entre linguagem verbal e visual • Formas, traço, contorno, fundo, figura, cor, linhas, espaço • Imaginação criadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre a função descritiva, narrativa expressiva e estética da ilustração - Relacionar os conteúdos narrativos do texto lido com a concepção visual, abordando as noções de fantasia, liberdade, imaginação - Criar o gosto pela leitura através da ênfase dada pela configuração visual da ilustração - Realizar uma atividade gráfico-plástica relacionada com o texto narrativo escolhido
<p><i>Autorretrato- Tríptico / Stencil</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Épocas na História da Arte • Livre-interpretação da obra de Arte • Expressividade • Mancha livre e gestualidade • Forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que os elementos figurativos na obra de Francis Bacon procuram captar a atenção para temas como a vida, morte, violência. -Descobrir as emoções e sensações presentes nas obras de Bacon, para além da mera representação ou narração pictural - Desenvolver a atividade artística através da experimentação gráfico-plástica
<p><i>Autorretrato –A Manta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Épocas na História da Arte • Livre-interpretação da obra de Arte • Repetição de formas e padrões • Texturas • Contraste de cores • Colagem 	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogar sobre as obras de Klimt: temas, elementos plásticos e contexto -Compreender os elos de ligação entre diferentes períodos da História da Arte: desde a Pré-história à Modernidade -Relacionar os conteúdos plástico e narrativo das obras -Sensibilizar para as modalidades expressivas da técnica da colagem e técnica mista (fotografia e colagem de materiais)


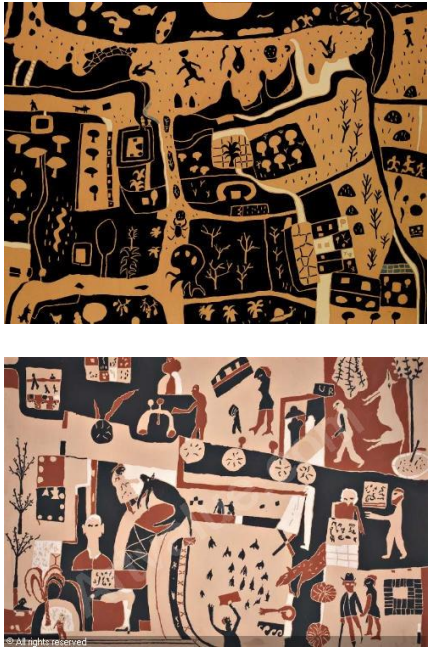

		-Desenvolver a atividade artística através da colagem e composição
<i>A Floresta Mágica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Épocas na História da Arte • Representação do espaço e distância • Harmonia e contraste de cores • Cores frias e cores quentes • Relação entre figura e fundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre as obras de Henri Rousseau “Macacos no Bosque Alaranjado” e “Paisagem Exótica” - Identificar o conteúdo plástico e narrativo da obra - Ser capaz de nomear cores - Perceber as concepções de cor - Descobrir valores diferentes das cores - Compreender como as figuras se destacam do fundo
<i>A Minha Família</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cenas do cotidiano • Expressão do afeto familiar • Desenho como modalidade de expressão • Expressividade da linha • A proporção através da figura humana • Representação do Espaço • Luz • Claro-escuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre a obra de Henri Matisse “The Painters Family”, tema, elementos plásticos e contexto - Identificar o conteúdo plástico e narrativo desta obra - Verificar simultaneamente, o uso da linha como contorno e estrutura - Perceber a gradação de cinzas da grafite (dureza e pressão) como modo de conferir volumetria e profundidade
<i>A Árvore</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação horizontal, vertical e diagonal das linhas • A linha como estrutura • Claro/ escuro • Textura • Movimento e gestualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre os ciclos de vida, o crescimento e desenvolvimento de estruturas naturais - Compreender o potencial expressivo da linha e da mancha enquanto estrutura da forma - Experimentar o uso da borracha instrumento de desenho: meio para trabalhar a linha e os valores de cinzento
<i>Eu e o meu melhor amigo/a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cenas do cotidiano • Expressão de amizade • Desenho como modalidade de expressão e representação • Expressividade da linha 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre a importância dos afetos e das relações de amizade - Manifestar preferências pelos recursos expressivos, usando materiais e técnicas na realização da atividade artística

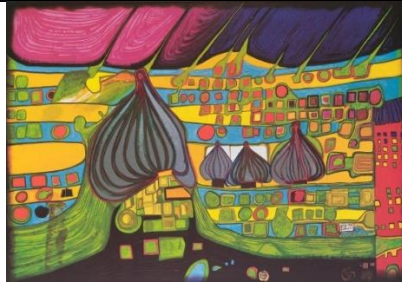
	<ul style="list-style-type: none"> • A proporção através da figura humana 	<p>- Desenvolver a atividade artística através da concreção da conceção visual</p>
<i>Percursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Representação do espaço topológico • Relação horizontal, vertical e diagonal das linhas • Relação de paralelismo e perpendicularidade • Geometria, ritmo e padrão • Movimento 	<p>- Dialogar sobre a obra de Joaquim Rodrigo “Praia do Vau”</p> <p>- Falar sobre os percursos efetuados entre a casa e a escola</p> <p>- Descobrir as hipóteses formais dadas pela composição de linhas geométricas, ritmo e padrão na organização do suporte visual</p>
<i>Casa de Sonho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasia e imaginação • Desenho como projeto • Estrutura • Forma geométrica e forma orgânica 	<p>- Falar sobre a casa idealizada, desejos e sonhos</p> <p>- Compreender o conceito de projeto: esboço, plano, traçado</p> <p>- Compreender a relação entre a forma e a função dos espaços arquitetónicos</p> <p>- Concretizar a conceção visual através do desenho de uma casa imaginada</p>
<i>Metamorfose</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O Real e o Imaginário • Síntese visual da Forma • Desenho como registo de observação • Forma animal e Figura humana • Figuração e deformação 	<p>- Desenhar através da observação de um objeto real/inseto</p> <p>- Dialogar sobre as obras do tema “Metamorfose” de Graça Morais: tema, elementos plásticos e contexto</p> <p>- Compreender que os elementos figurativos na obra de Graça Morais referem o que pode existir para além do que é visível</p> <p>- Compreender o conceito de metamorfose: “É aquilo que faz de nós alguma outra coisa”</p> <p>- Desenvolver a atividade artística através da aplicação plástica da noção de metamorfose.</p>

Obras apresentadas e lista de materiais (continuação do APÊNDICE IV)

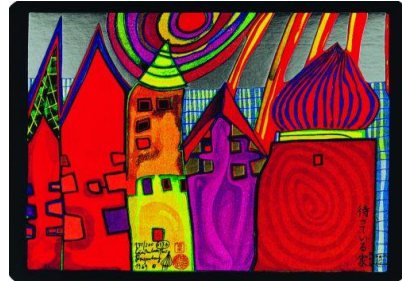
Unidade temática	Obras apresentadas/ recursos	Autores
<p><i>Autorretrato- Tríptico</i></p>		<p>H. Bosch <i>Jardim das Delícias</i>, 1504</p>
		<p>Rogier van der Weyden <i>Triptych- The Crucifixion</i> (1445)</p>
		<p>Francis Bacon <i>Triptych</i> 1976</p>

<p><i>Stencil</i></p>		<p>Francis Bacon <i>Statue and Figures in a Street</i>, 1983</p> <p><i>A Piece of Waste Land</i>, 1982</p>
<p><i>Autorretrato A Manta</i></p>		<p>Gustav Klimt <i>Baby Cradle</i> 1918</p>
<p><i>A Floresta Mágica</i></p>		<p>Rousseau <i>Exotic Landscape</i>, 1910</p>

<p><i>A Minha Família</i></p>		<p>Henry Matisse <i>Portrait of the family</i> 1911</p>
<p><i>Percursos</i></p>		<p>Joaquim Rodrigo <i>Praia do Vau</i> 1982</p> <p><i>Memórias iv</i> 1987</p>
<p><i>Casa de Sonho</i></p>		<p>Friedensreich Hundertwasser <i>It Hurts to Wait for Love If Love is Somewhere Else</i> 1971</p>



A Yellow Last Will
1971



Waintung Houses
1969



Ronald McDonald House



Allandale House
by William O'Brien ,USA

Triangle house



Modern Luxury House
Johannesburg
Minimalist

Metamorfose



GRAÇA MORAIS



Graça Morais

Metamorfoses

(2000 a 2004)

Lista de materiais (cont. apêndice IV)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Mesas• Bancos ou cadeiras• Computador e impressora• Máquina fotográfica• Papel de desenho A4• Papel de desenho A3• Cartolinas• Papel (gramagem variada)• Papel de lustro A4• Papel fantasia (variado)• Papel canelado (cores variadas)• Papel celofane (cores variadas)• Papel cenário• Revistas• Fotocópias• Cartão prensado• Bolsas de plastificação• Lápis de grafite durezas variadas• Carvão• Sanguinia• Sépia | <ul style="list-style-type: none">• Borrachas• Esfuminhos• Fixador• Afias• Tesouras• Cola• Fita-cola• Bostik• x-ato• Pinceis, formas variadas (redondos e espalmados)• Lápis de cor• Lápis de cor aguareláveis• Lápis de cera• Marcadores ponta fina• Marcadores ponta pincel aguareláveis• Guaches• Acrílicos• Azulejos• Copos/frascos• Pranchetas |
|---|--|

APÊNDICE V

Diário de Bordo EEP/ET

Educação e Expressão Plástica

Entrada: 7 novembro

Depois de terem fotografado e pintado as zonas da escola preferidas de cada um, este projeto multimédia foi pensado para enquadrar uma exposição em finais de novembro na escola. Os alunos foram completando as várias fases do projeto, e só agora na última fase lhes foi comunicado que os trabalhos seriam para expor. O fator da exposição poderá ser motivo de ansiedade para uns, mas poderá funcionar como motivação para outros. Na grande maioria, os alunos de CEI não apreciam ver os seus trabalhos expostos, a não ser que estejam misturados com os da turma. Nesta exposição, os trabalhos são assinados, mas não constará nenhuma referência explícita à Ed. Especial, nem a CEI. Os trabalhos serão identificados com um título geral, que ainda não está definido.

Hoje mostrei no início o resultado final de outro grupo como exemplo (o resultado ficou muito apelativo), seguiu-se um pequeno diálogo sobre os materiais e vocabulário novo relacionado com a aula. Fizemos experiências com os papéis (celofane) coloridos, e brincámos com a luz filtrada pelas cores. Estavam aparentemente calmos e serenos, diziam expressões como “Brutal!”, “Que fixe!”, e outras. A R. participa sempre com comentários e os outros são mais calados. A E. não tinha fotografado pois faltou na aula anterior, deu-lhe à escolha 4 ou 5 fotocópias de fotos usadas pelos colegas. Ela pintou e adiantou essa fase. No entanto, prestava muita atenção ao trabalho dos colegas e via-se que estava curiosa e interessada. A Anabela foi autónoma e o resultado final ficou interessante, lembro-me que pediu ajuda 1 ou 2 vezes até que percebeu e fez sozinha. O objetivo em relação à cor era semelhante ao da pintura da aula anterior: não era necessário adequar as cores da pintura às cores reais da fotografia. Aliás, neste aspecto, optei por ter imprimido logo a fotografia a preto/branco. Falámos quais as cores adequadas para conseguirmos decidir quais as cores a usar, seriam as que menos se relacionavam com o real: “exemplo: normalmente a relva é verde, podemos então por o verde de lado e escolher outra cor!” ou para as paredes da escola que são rosa; vamos mudar a cor das paredes! “Qual é a cor mais despropositada para pintar o céu?”, “E para o chão?”.

O T. continua a ser muito indeciso em relação às opções que toma, mesmo em ambiente de pequeno-grupo, mesmo nesta aula, ele pretende sempre a aprovação da professora e raramente tem iniciativa para arriscar. Um dos objetivos para mim é atenuar essa fragilidade

em termos de realização. Dá a impressão que não foi encorajado a tentar, mesmo errando e voltar a tentar, para ser mais autónomo. Dá a impressão de ser provavelmente o aluno com autoconceito e autoestima mais baixa do grupo. O T. desenvolveu padrões de comportamento que lhe permitem compensar esse lado, sendo muito afável e solícito, conversa e envolve os adultos num diálogo que os outros não são capazes. Este aluno, na sua comunicação verbal não transmite insegurança e reconhece no adulto alguém próximo. Os outros 4 alunos são mais reservados e mantêm um distanciamento maior dos adultos. Será porque o T. teve mais dificuldade em integrar-se com o grupo dos pares na escola, que sempre se refugiou mais na presença protetora da professora, auxiliar, mãe, etc? Ou pelo contrário? De todos, é um dos que menos interage no recreio, e procura mais as auxiliares e prof. Também é só o 2º ano que frequenta esta escola, os outros 3 já estão cá há três anos. A R. chegou este ano, e é com ela que se geram mais conflitos entre os elementos, não só pela sua personalidade, mas pela necessidade que tem de mostrar que é mais capaz do que os colegas, de quem se apercebeu das suas grandes limitações. Não tenho a certeza se o T. está a ser acompanhado no serviço de psicologia, mas tendo em conta os seus antecedentes familiares e situação escolar, penso que deveria beneficiar desse acompanhamento. Os conflitos foram menos frequentes hoje, mas ainda assim, ouviram-se comentários sobre as incapacidades de uns e de outros. A Anabela distrai-se muito com assuntos paralelos. A música ouvia-se e por muitos momentos, os alunos trabalharam sem discutir. O grau de dificuldade era adaptável a todos os níveis de funcionalidade e eu senti-me confiante nas suas capacidades para realizarem esta atividade. Penso que será um bom contributo tanto para trabalhar os conteúdos da disciplina (elementos da linguagem visual), como para desenvolver questões ligadas à comunicação e expressão individual.

Entrada: 21 novembro

Hoje iniciei uma unidade de trabalho nova, pois tínhamos terminado o projeto a que chamei de "Escola Re-visitada", para a exposição do final de novembro. Ao ler o texto "*So What. Who Cares? Whatever.*": *Changing Adolescents' Attitudes in the Art Classroom* (2010), da tese de doutoramento de Karen L. Cummings, houve uma atividade descrita pela autora que me chamou a atenção: o autorretrato baseado no formato tríptico, em que o autorretrato interior se distingue do exterior na leitura do tríptico fechado ou aberto. Pensei que esta proposta faria muito sentido e estudei a metodologia a usar, desde o 1º momento, proporcionando contacto com diversos trípticos, desde a idade média de Bosch, a Roger Weyden, seguido de trípticos de Francis Bacon. Preparei reproduções destas obras, e desenvolvi com os alunos um diálogo sobre o papel da arte na Idade média, mostrando em simultâneo as obras e contextualizando a sua importância cultural e artística na história da arte. Os alunos estavam literalmente embalados pela descrição das narrativas religiosas dos retábulos de Weyden e participaram quando lhes perguntei pormenores sobre a linguagem visual das obras: cores, figuras, expressão das figuras, sentimentos expressos nas pinturas, aspetos ligados à cultura da época como a língua falada nas cerimónias religiosas em Portugal, que justificava a história da bíblia narrada através de imagens...

Depois mostrei um vídeo sobre a obra de Bosch “O Jardim das Delícias” depois de terem visualizado a reprodução e ouvido um resumo da história do tríptico. O vídeo era bastante explícito quanto à intenção do autor em expor os vícios e defeitos da sociedade do séc. XV, associados ao pecado original e à noção de Paraíso e Inferno.

As imagens fortes e o vocabulário usados captaram completamente a atenção dos alunos, mas eu senti receio que eles interpretassem a visão de Bosch sem a relacionar com o simbolismo e o humor patente nos painéis. Senti a preocupação de remeter a visão do artista à época em que viveu e ao contexto de guerra, fome e doença que assolava a sociedade de então. Parece que os alunos entenderam o papel da Igreja Católica na produção artística mais “antiga”, e a sua importância quase equiparada à aprendizagem da leitura e da escrita, que estava vedada à maior parte das pessoas “dos nossos avós”, disse a R..

A proposta de trabalho veio a seguir ao vídeo no computador, e falei do museu do Prado, em Madrid e o D.respondeu “em Espanha”. Levei para a aula umas folhas A4 de cartolina azul escura metalizada e disse “ e disse que o nosso tríptico (a propósito, já antes tinha explicado o que era um tríptico, qual a raiz da palavra e a etimologia ligada à religião) seria construído a partir da cartolina que seria dobrada em três. O D.disse: “prof. Filipa, tem de ajudar o T...”, e R. comentou baixinho “Por causa da psicomotricidade.”, e então eu disse, para dividirmos em 3 vamos usar as marcas do tríptico do Roger Weyden, e em cada uma das cartolinas fiz uma pequena marca a lápis.

Depois disto, todos menos o T. conseguiram dobrar pela marca. Quando terminaram, expliquei, que ao contrário do paraíso e do inferno, iríamos desenhar e pintar o nosso autorretrato (falei do autorretrato de El Bosco no “homem árvore” no painel do inferno. E chamei a atenção do exterior, aquele que é visto pelos outros quando olham para nós sem nos conhecerem bem, e o retrato interior, aquele que os amigos e a família conhecem de nós: os nossos sonhos, gostos, coisas preferidas, etc.

Temi pelo grau de abstração que o retrato interior implica, mas resolvi desenhar o meu tríptico em simultâneo pois normalmente serve para quebrar alguma inibição perante a proposta.

O nível de discussão foi mínimo, comparado com as sessões anteriores, o silêncio foi quase sempre evidente, para além da música de relaxamento que costumo usar nestas sessões mais individuais.

Todos pediram opinião e partilharam os retratos. O T. foi muito rápido e repetiu os mesmos estereótipos de sempre, a figura humana, apesar de se capaz de a descrever quando se pergunta quem são as figuras.

O D.perguntou de podia usar todas as cores, e eu chamei a atenção para as cores que fazem mais contraste no fundo escuro, sendo que os brancos, prateados e amarelos se destacavam bastante sobre o fundo. O D.perguntou se podia usar vermelho e como se fazia um diabo (no vídeo aparecia em 1º plano a figura de lucifer que engolia um corpo), e eu repeti “D., não tens de desenhar o inferno!” e ele respondeu “É que eu às vezes fico furioso e zango-me muito”. O D.desenhou na parte interior um rosto diabólico com duas bocas e línguas de fora, dois cifres curvados para baixo e uma pintura em tons de vermelho. O sucesso desta proposta superou todas as minhas expectativas, e achei que introduzir hoje a obra de Bacon era demasiado forte e os iria distrair da informação que apreenderam e do vocabulário novo que

foi introduzido na aula. Para além disso, no final expus os trabalhos no placard e coloquei o Triptycus de Bacon (1976), dizendo, aqui está outro tríptico sobre o qual vamos falar na próxima aula. Pensei que a obra de Bacon requer uma análise muito mais aprofundada, pelo seu caráter abstrato e simbólico nesta obra, a qual exige uma familiarização e observação para descobrir o significado subjacente da pintura de Bacon. É uma obra que causa muita estranheza e perplexidade, até para mim, que sou adulta. Mas é fascinante e um dos meus artistas preferidos, a par de Lucien Freud e Paula Rego.

No fim da aula. Todos comentaram “Está muito giro, muito bonito”, “Gosto.Uau.” Ninguém se referiu à proposta dizendo “Não consigo, não sou capaz”. E eu fiquei muito satisfeita até com o meu próprio trabalho.

Entrada : 28 novembro

A aula iniciou comigo a com dois grandes sacos de material que trouxe para a aula: tintas, stencils e cartões para o projeto de hoje. Decidi que até ao fim do mês de dezembro a área explorada está relacionada com o autoconceito e que um autor quis começar a abordar é Francis Bacon, e os autos retratos. A obra “Triptycus” esteve exposta ao lado dos outros dois trípticos que estudamos na semana anterior. E ao começar a aula fizemos uma revisão do vocabulário aprendido: Tríptico, Bosch, Weyden, Idade média, “O Jardim das Delícias”, etc.

A aquisição do vocabulário não ficou consolidada pois os alunos não conseguiram praticamente enumerar nenhuma palavra da lista. Com ajuda e contextualizando todas as palavras numa sequência de frases sobre as obras (ao mesmo tempo que manuseava as reproduções nas minhas mãos), os alunos foram a pouco e pouco relembrando, A R. participou, O D.e o T. tb, a A. estava muito ausente e silenciosa (o que não é muito vulgar), e a E., como estava ausente, estava muito interessada a ouvir. Participou sempre que me dirigia a ela. Voltámos a fazer a leitura das narrativas visuais de Bosch, focando os aspetos de Luz/cor, composição, tema... Foi feito o enquadramento histórico e cultural das obras, referindo os países de origem dos pintores, e a relevância dos temas pintados. Perguntei a que continentes pertencem os países Holanda e Irlanda (depois de ter associado os países às obras), várias vezes ouvi, “pertencem ao continente atlântico...”, Voltei a perguntar e fiz um esboço rápido com Portugal e o R.Unido a marcar, disse “Tanto Portugal como a Irlanda são banhados pelo Atlântico. Vêm aqui?”. Mas o continente a que pertencem é?”, O Digo disse “São da Europa”, respondi “muito bem!” e contei que Francis Bacon tinha nascido na Irlanda mas aos 16 anos viajou para Londres (e fiz o traço como se fosse o voo de avião). Para memorizarem melhor, cada vez que falava de um dos 3 pintores, escrevia o nome deles num papel e mostrava ao grupo, quando escrevi Bacon, disse que era parecido com uma coisa de comer, e por isso achava engraçado! Eles sorriram um pouco quando leram: “BACON”. Começamos a tentar interpretar a obra “Triptycus”; e sinceramente fiquei surpreendida: disseram: “É um tríptico”, respondi que sim, que é um autorretrato do pintor em três painéis pintados em tela. A diferença entre os trípticos anteriores e este é que na Idade média a pintura era feita sobre madeira, e Bacon pintava em tela “ A E., “tela é aquilo que os pintores usam branco, acho que vi no AKI a vender, perto dos pinceis.” Respondi “sim, é isso, é tecido onde se pode pintar”. Continuei e falei da paleta, mostrei a minha paleta de madeira, “para que serve?” a E. “Tem

um buraco para por o dedo..”, sim. O T. disse “para por tinta!”, e os outros gozaram, “para por tinta T., achas que é possível por a tinta num buraco?”, não chamei a atenção para isto para não dispersar. A Paleta, a tela e as tintas, tenho uma coisa aqui para vos mostrar “ Mostrei uma fotografia do Atelier de Bacon (usei o Kids Guide do Museu de Dublin, sobre a coleção de Bacon), “ENA!”, isso é muito desarrumado, e tem tinta por todo o lado, nas paredes...” pois, disse eu, “a paleta de Bacon era muitas vezes a parede, as portas...ele gostava de estar sempre a ver cores e manchas. O vosso quarto também é assim desarrumado?” A R. disse “sim” e todos os outros foram acenando que não com a cabeça, não parecia estarem muito convencidos. Passei a fotografia do atelier no grupo e disse “ eu tenho um atelier, e tb não está assim tão desarrumado!”. A. bocejou pelo menos duas vezes, mas como os outros estavas alerta, continuei o diálogo “Aqui, neste autorretrato abstrato de Bacon (e repeti mais uma vez a palavra abstrato), com o mesmo tema do vosso trabalho da aula anterior, lembram-se? o que podemos ver? Os painéis são todos diferentes ou não?” Alguém disse “não” penso que foi o Diogo, “mais parecidos são o 1º e o último”, “Certo, o do meio é mesmo diferente dos outros, porquê?”, A R. “ a cabeça é quase igual nestes, só que uma tem branco e a outra tem preto”, Eu perguntei “ a cabeça é parecida, e o corpo? Vêm as mãos? Estão em que posição?”. Aqui fizeram silêncio, alguém disse “é uma mesa”. Pois é, respondi “nessa mesa estão objetos, quais?” . a R. “livros,..”, eu completei “jornais”, a R. “ e está a pensar em começar a pintar!”, os outros ficaram agitados... Sim, disse ela” Porquê, perguntei? “Está cá tinta”. Eu respondi “tinta de que cor?” Responderam em coro “Cor de Rosa!” “ E no meio, é diferente, o que é isto? (apontei para o topo da imagem) A E. responde “É um pássaro”, pois é respondi, grande ... “preto” completaram eles. “ Então, estando ele numa sala ou num quarto, por onde deve ter entrado pássaro? E de que espécie é? “. Responderam “Pela janela aberta, e deve ser... “ O T. disse “CORVO”. De facto, aqui a janela parece ter sido aberta (as cortinas, disse a R.)e o pássaro entrou..”. Francis está feliz por ver o pássaro? perguntei. “NÃO”, disseram todos. O Francis Bacon gostará de corvos, ou nem por isso?, perguntei” “não gosta, professora.” Porquê?” “Ele está atacá-lo, disse a R., a comê-lo” . Então será mais uma sensação desagradável? “SIM”, está a comer as ..(a R. gira o tronco e aponta para as costas) “Eu digo, vê-se a coluna?”, ele acenou que sim com a cabeça. Continuei, “pousada na mesa está uma tigela, que liquido é?” , vários disseram “sangue”, E. “Vinho!”. Eu disse “ e pode ser ainda outra coisa” disseram “Tinta vermelha!”. No último painel Bacon regressa à calma, e aparece sentado com alguma coisa em cima da mesa.” A E. “parece um bebé”, e R. “pois parece”, é cor de pele, aqui parecem olhos...” é pequeno.” Eu fui descobrindo a pintura com os alunos, interpretei-a com a ajuda deles e atribuí os mesmos significados induzida pela sensibilidade deles, o quadro é profundamente complexo e os alunos empenharam-se a fundo na exploração da pintura. “Lembram-se de vos ter falado no vosso autorretrato do tríptico? Tinha o exterior e o interior, O D. lembra-se bem.. Comentei que o autorretrato de Bacon era interior pois transmitia sentimentos e emoções. Eu acho que no ultimo painel, ao aparecer o feto, Bacon lembrou-se de como seria calmo viver na barriga da mãe, depois daquele terror de ser comido pelo corvo, um pesadelo, talvez ele tivesse saudades de voltar para um local calmo e sossegado, como quando estamos na barriga, só a dormir, chichar no dedo e a receber a comida pelo cordão umbilical, não é?”. Todos olhavam para mim, como que a concordar, mas céticos sobre se eu ironizava ou falava verdade. “Crescer é muito

complicado, e às vezes faz falta desabafar com alguém os nossos problemas”, a E. “ Sim, por exemplo eu, a minha mão tem uma amiga, ali na loja..., e essa amiga sabe que eu ...sofro dos nervos, e às vezes eu vou lá, sento-me na cadeira e ela ouve-me, eu acho que me sinto melhor”. Continuamos a aula. Falei do stencil e dos carimbos na obra de Bacon, depois recortei uma seta em cartão e mostrei como carimbar e como usar o stencil. Por fim dispus os materiais de pintura, as fotos do atelier de HUGH LANE GALLERY, duas reproduções de trípticos de Bacon (1976-1980) em cima da mesa. Dei o suporte e disse, “vamos pintar!”. Começamos a pintar, eu tb comecei e os alunos pareciam estar satisfeitos e aparentemente calmos, eu pus música instrumental calma. Começaram a interagir bastante, comentando as cores, os pinceis, e os temas da pintura, “O fundo é livre, pode ser um quarto, uma paisagem, e mostrei as obras no computador com a seta em *stencil Statue and Figures in a Street*, 1983 e *A Piece of Waste Land*, 1982.

Sobre o fundo vão depois aplicar os carimbos e o stencil. Os alunos pintaram recorrendo sobretudo à figura humana, só a E. escolheu paisagem (mar e lua), os outros foram completando com pormenores e quase no fim, aplicamos as setas em vermelho, e o stencil (de madeira que eu trouxe, bem como o das setas). A Anabela falava entusiasmada, começou por dizer “ Está feio! levantando a sua folha. , Eu respondi, “Ainda só pousaste o pincel e já dizes que está feio?, tem de acrescentar mais qualquer coisa para podermos comentar!” disse eu. Até ao fim, não repetiu a palavra FEIO, e nomeava as cores alto, com o problema de dicção que tem saíam palavras como BANCO (branco), e a R. gozou uma vez. Chamei a atenção para não gozarmos e deixar todos falar à vontade, o que resolveu a questão e voltaram a interagir sem conflito. Ouvi várias vezes dizerem, “O teu está giro! gosto do teu” , a R. repetiu diversas vezes: “as minhas cores estão *bué* abstratas!” Eufórica com a experiência. Antes de tocar fomos lá para fora para fazer stencil com spray, pois a E. tinha referido que se podia pintar assim. Dispusemos os materiais e aplicamos o spray preto no stencil. “Uau”, que giro, e outras expressões de surpresa e agrado ouviram-se, ao mesmo tempo que passavam professores e funcionários e olhavam a sorrir.

Eu tive receio que os trabalhos pareçam muito infantis, ou que alguém pense que foram feitos por alunos do 1º ciclo.

Ontem montei a exposição do projeto “Escola Revisitada”, e ficou bem. No fim vi vários alunos e professores a observar os trabalhos. “ É uma forma diferentes de expor” , disse um colega de EV, “usando os vidros, que nunca se usam”. E fizeram uma apreciação geral, o tema é interessante, é um trabalho engraçado.” “Foram os miúdos do 1º ciclo?”. Respondi que não, que são os alunos do CEI, na disciplina que têm comigo.

Entrada: 4 dezembro

Em virtude de não ter havido aula de ET com a turma (o prof. Faltou), optei por dar uma aula extra de EEP, na unidade de EEA.

O grupo tinha sido ontem avisada que iria ter esta aula comigo. Na semana passada, o T. encontrou-me no corredor junto de outros alunos e auxiliares, e disse “Eu gosto da professora!” , eu respondi “Obrigada!” e sorri. Por vezes sinto que sou demasiado exigente com o T., mas esta manifestação de afeto tranquilizou-me quanto a essa dúvida.

Hoje pensei em fazer um balanço do 1º período na disciplina, começamos a dialogar sobre as atividades desenvolvidas até agora, e eu insisti nas expectativas dos alunos, para este ano. Começamos por relembrar o vocabulário (pedido em forma de chuva de ideias) aprendido nas últimas semanas, com alguma ajuda na contextualização, a R. e o T. foram os que mais participaram: (eu escrevi cada uma das palavras ditas, e intervim enquanto facilitadora, para desenvolver o raciocínio)

Triptico- R

Desenho- T

Autorretrato (com ajuda)- R

Bosch (com ajuda)- R

Bacon –E

Holanda-T

Reino Unido -E

Weyden- professora

Pintura- T.

Abstrata- R

Pintura em madeira –R

Tela –Diogo

Paleta-R

Cavalete (com ajuda)- todos

Pincel –R

Idade média (c/ ajuda) –R

+/- 500 anos – T.

Fotografia

Computador- E

Fotocópia

Papel celofane- R

Exposição- T

Tipo arco-íris –D

Sol= Luz – D

Transparente

A seguir coloquei algumas questões: “estão a gostar desta disciplina? Como tem corrido até aqui?”

-“Bem”.

-Acham que o que temos estado a fazer é diferente do ano passado?

-é parecido: cortar, colar, usar tintas...pintámos castiçais, fizemos aquilo de pôr na mesa.

-Individuais de refeição?

-sim, com legumes e tintas, a professora abriu os legumes e pusemos tinta e depois carregámos num papel.”

-Como se chama quando pressionamos dessa maneira e usámos tinta?

-R.- “Carimbos”

Anabela– a disciplina está a ser parecida:

-Porquê? (ela não responde).

- E tu Diogo, o que achas? Temos feito o quê de novo, alguma coisa?

-Desenhar, pintar, cortar, colar..

-Gostavam de experimentar algo diferente?

-sim. Desenhar, cortar, pintar..

-Diogo, “Fazer bolos..!”

-pois Diogo, percebo, mas eu falo de artes visuais, e não de artes culinárias.
(riso)

Por falar nisso, o que são artes visuais?

R.- É quando estamos a fazer um desenho, e depois olhamos e gostamos, usamos a visão, e o tato para desenhar!

-disseste que gostamos, foi por eu ter falado em arte? Achas que a arte é bonita? (Sim) ,É sempre bonita? (acenou q sim)

O que é Arte?

T.- é uma exposição!

R.- oh, claro que não.tens cada uma!

Posso mudar a pergunta para o T.: Onde podemos encontrar Arte? Exposição, mais...?

T.: Museu, (e escola?, perguntei eu).

Sim.

Já alguém entrou num Museu?

R.:Sim, em Lisboa. Com a minha turma, tinha esculturas de madeira e ferro, coisas antigas que transportavam as rainhas.

-Museu dos coches, disse eu.

-Sim, disse entusiasmada por mostrar aos outros e à professora que sabia responder ao que estava a a ser discutido. É muito giro!! Fui também a outro museu. Num passeio da escola.Com animais mortos, com uma substancia. mortos: coruja, leões, coelhos, golfinhos.

-Será o Museu de história Natural? Perguntei.

-não sei, eram verdadeiros, mas mortos.

Por falar em passear

-Acham que esta disciplina pode acontecer lá fora?

(primeiro acenaram que não, eu deixei refletir mais um pouco, não disse nada)

E_ Sim, por exemplo no parque da várzea, podemos trazer flores para a sala e depois desenhar a paisagem

-E se levássemos os blocos para fazer desenho à vista? Lá na várzea?

-Sim, boa!

-Têm algum pedido especial para propor?

Sim- R. –pintar

E.. Esculturas pequenas- barro

T.-pintar

-E tu Diogo, o que achas que será mesmo importante experimentarmos este ano?

Não respondeu.

-Então, imagina que és um artista, o que é mesmo importante para ti?

“-fazer joaninhas de plástico! “(risos)..

-Está bem: pintar e desenhar!

-Ok, e tu Anabela? O que queres aprender? (ela não diz nada) e o D. responde por ela: “a não ser envergonhada!”. (risos)

Finalmente diz: -desenhar,

-muito bem, desenhar o quê? Perguntei.

-“ aves, flores, corações, sol.. tudo serve! ” diz A.,

- ai sim, e com quê que desenhas?

-marcadores, carvão, lápis de cor, de cera, borracha...

-A R. diz alto: o quê, borracha?! Achas que é possível desenhar com a borracha, *dahhh*.

-Pois, disse eu, numa aula eu ensino a desenhar com a borracha, coisa que só aprendi com 19 anos. Vocês vão aprender com.. E.,13, tu 14 .Vêm, são sortudos!

A atividade prática da 1ª parte da aula foi a seguinte:

O trabalho realizado por mim na aula anterior (baseado nos stencils de F.Bacon), foi fotocopiado e cortado em 16 partes. Este corte foi realizado em frente aos alunos, ao mesmo tempo que dobrava a folha e pedia para contarem em quantas partes se ia dividindo a imagem. Chegámos à conclusão de que seriam 4 tiras com 4 quadrados cada, logo $4 \times 4 = 16$ peças.

Para fazer um puzzle com as vossas imagens, vamos começar por experimentar com a minha: e a montagem do puzzle é em grupo.

O grupo estava à volta de uma mesa (o grupo formava um U), e o D.e a R. começaram logo a tirar peças para a sua zona da mesa.

A E. tentou ajudar a R. no lugar onde estavam as peças, mas não foi fácil, pois estava distante, e ainda mais distante do D.. O T. ficou à espera que a R. lhe dissesse o que fazer, e foi mexendo nas peças. Começaram a sentir dificuldades pois as peças da R. faziam falta ao D.e vice-versa. Então a E. pegou nas que estavam soltas no meio da mesa e começou a montar na sua zona da mesa. Como iniciou com sucesso a montagem, os outros elementos desvincularam-se das suas tentativas para se dirigirem ao puzzle da E., foram dando peças e dizendo “Esta é aí”, e foi crescendo. A R. reclamou com o T. por ele não ter ajudado nada, e eu disse “ T., estavas só à espera que te dessem as peças, e a maior parte das vezes esperas que as coisas aconteçam, por vezes tens de fazer TU com que elas aconteçam!” ele olhou e acenou.

Por fim, o grupo percebeu a dinâmica e montaram o puzzle (+- 10/15 m), e eu pedi para pensarem um pouco na tarefa:” então, agora vão tentar dizer-me quem foi o elemento que mais ajudou na construção do puzzle? (e afastei-me)

Eles falaram entre si e quando voltei parecia que discutiam.

“-já me sabem dizer?” Como não chegaram a cordo, exceto sobre quem não ajudou, eu fui adiantando; “ Realmente eu vi a R. e o D.com muitas peças, mas percebi que sozinhos não estava a resultar, então a E. deu uma ajuda, mas como estava tanta confusão e barulho, ela não se juntou logo ao grupo. Esperou que acalmassem, pois não gosta de barulho. (A E. dizia que sim com a cabeça, e todos pareciam aceitar). “O que sentiram neste desafio? Pensam que teria sido mais fácil se fizessem o puzzle sozinhos?” A R. disse, sim, sozinhos é mais fácil. Os outros não se pronunciaram, penso que alguns não teriam mesmo conseguido fazê-lo sozinhos, mas testei esta ideia na 2ª parte da aula.

Das fotocópias a cores dos trabalhos deles, recortei as peças e misturei-as numa caixa. “A primeira tarefa é encontrar as peças de cada trabalho”, e cada um foi tirando uma a uma as

peças. “A seguir vamos mostra os puzzles, da mesma forma que fizemos à pouco, mas individualmente. O D. “Podemos ver pela imagem grande?”, eu respondi, “vamos tentar primeiro sem ajuda da imagem, depois logo de vê!”

A E. conseguiu montar bem o puzzle (15m), O D. mais lento (20m), o T. não conseguiu, bem como a Anabela e a R. teve muita dificuldade. Tinham de colar as peças organizadas numa cartolina e formar uma cópia da imagem original. A E. acabou a colar e ajudou a A. O D. acabou, mas demorou muito tempo a colar. A R. e a E. ajudaram o T. e no final da aula todos tinham completado a tarefa. Ao todo, o T. e A. necessitaram de 30m para construir um puzzle e pediram ajuda para o fazer.

Tenho assistido a grandes progressos em termos de relacionamento dentro do grupo, não mandei ninguém ajudar nesta atividade, não tive intervenção neste campo. Foram completamente autónomos e o resultado final muito satisfatório, penso que as discussões se esbatem mais na sua agressividade, e os 5 alunos conhecem cada vez melhor as potencialidades e limitações de cada um. Pendo que a tentativa de rebaixar o outro já não existe, pelo menos na minha aula. Vou conversar com as colegas para perceber o ambiente do grupo, e saber se houve uma evolução semelhante.

Entrada: 5 dezembro

Ontem tinha falado em FLIPBOOK, e o D. disse se podia ir ver à internet o que era. Disse que sim, mas pendo que se esqueceu de como se escreve. Hoje na aula tinha preparados vários exemplos de FB e mostrei o que tinha, antes tb expliquei o significado das palavras e a E. sabia que *book* é livro.

Depois de ter explicado a atividade, mostrei a imagem que Bacon usou (o cão a galope), com a sequência das fotografias no Kids Guide do museu Bacon em Dublin. Logo a seguir ao cão, mostrei a sequência das imagens de *The Horse in Motion*, de 1978. Seguidas da imagem de W. Disney com uma personagem animada em *frames* desenhados, e outros exemplos no you tube, onde a FB era manuseado. Fiquei muito satisfeita porque encontrei uma novidades em relação ao que tinha previsto, e a animação era muito boa, (ver.. *Crafty 2D Flip Book Animation (Music Winter Gloves - Let Me Drive)*). Foi fantástico, todos gostaram muito. Falei-lhes da hipótese de fazermos um FB com as fotografias reais deles. “Uau!”

Voltámos para a mês “Vamos trabalhar!” dispus em cima da mesa os 4 exemplos em cópias e cada um tirou um. Expliquei um pormenor sobre a cor, que não deveria mudar em cada desenho para não se perder a sequência, tipo filme. Parece que perceberam, mas o T. estava muito intrigado, ou preocupado por ter de pintar. Acho que o T. tem uma série de defesas naturais quando chega a hora de se expor perante as dificuldades, principalmente na pintura e recorte. Ele fica um pouco estático, mas nunca diz que “não consigo”. Espera que alguém repare que está a ser complicado, e diz sempre qq coisas como, “deixa-me estar”, “qual é o teu problema?”, mas nunca diz “não preciso de ajuda”, dá sempre uma ideia que quando é ajudado, não é por precisar, mas é por alguém achar que ele precisa de ajuda. É estranho. O T. escolheu o Vulcão em erupção, e eu fiz o FB do cavalo a galope. Fui vendo o que cada um fazia, mas sem ser demasiado interventiva, respondi a questões mas não pintei nenhum dos desenhos dos alunos.

Qd acabei a pintura do cavalo (já todos tinham dito: está tão giro!), comecei a cortar e construí o livro. Depois disto O T. ficou em apuros porque o Vulcão fazia pouco sentido da forma como tinha sido pintado, aconselhei algumas coisas, como acrescentar cor na parte da lava...

Por fim, a R. acabou, e a A. também. Desta vez não teve dificuldades, o *Flip Book* implicava a pintura dentro dos contornos do desenho na fotocópia (juntar anexos)

Como 2 alunos tinham terminado fomos fazer as fotografias no espaço exterior e nasceram umas ideias engraçadas para animar o livro. A seguir fomos para a sala editar as fotos no computador, estavam tão divertidas, que eu própria não me contive e fiquei muito alegre ao ver as sequências. Ri-me e todos se juntaram à volta do computador para ver e riram tb.

Os outros 3 (D., R. e E.) quiseram logo ir tb fotografar, e o 1º foi o D. que costuma ser muito tímido, a ideia foi muito gira, seguiu-se a R. e a E., que teve dificuldade em soltar-se, mesmo assim como recebe bem as minhas opiniões arriscou e rimos muito com a sequencia dela. A R. foi a ultima, e apesar de estra muito à vontade, teve pouca criatividade e imitou um pouco que tinha visto (T.), acabando por não criar tanto entusiasmo com se calhar estava à espera.

Na sala voltei a editar as fotos e fizemos as experiencias do movimento das sequências, estava muito cómico e todos se sentiram realizados com a experiencia, eu própria aprendi muito e fiquei surpreendida com as possibilidades que este grupo demonstra, porém também percebi, que só conseguem corresponder se as atividades foram adequadas, adaptadas e significativas para eles. Isto sem falar do vínculo que se criou entre mim e os alunos, que penso muito facilitador no processo criativo.

Entrada: 16 de janeiro

A aula foi planificada de acordo com o tema do autorretrato. Foi feito uma introdução sobre o vocabulário referente a este tema com a pergunta inicial: “qual foi o tema trabalhado no 1º período nestas aulas?” Foi a paisagem? sem resposta fui acrescentando “houve um tema que trabalhamos de diferentes maneiras, com pintura, desenho, fotografia, colagem,. E era sempre sobre o mesmo tema..” A E. disse: “falámos sobre um pintor... aquele da parede” (o autorretrato de Bacon ainda estava na parede hoje. Sim, respondi, também tem a ver com Bacon.. fizemos um tríptico, com desenho por fora, e quando se abre, aparece outro desenho, no interior..”

O T. responde “Autorretrato”, “muito bem, elogiei, foi mesmo isso, o vosso autorretrato através do estudo de pintores e com várias técnicas.”

Os colegas continuam a implicar bastante com o T., com as expressões dele, com as dificuldades de compreensão, e eu acho que cada vez se revelam mais, dá-me a sensação de que no ano passado não aprofundei o conhecimento que tinha da problemática dele. Agora, tudo parece causar barreiras à compreensão e à concretização.

Iniciei a apresentação de Klimt, recorrendo a um livro com muitas reproduções de obras, “na capa está o nome do pintor que vão conhecer hoje : ...”

O D. “Gustav..” A R. “Gustain” , Gustavo disseram. E mais Kli..Klint, “Klimt ,disse eu. Não é um nome português, ou é?” , “Não, mas Gustavo é parecido,(R. ou T.). O pintor é europeu, de onde? “Espanha? (E.), França ?(R.), Itália ?(E.). Eu fui buscar o mapa-mundo e aponte para os países que iam dizendo. “Pois estão lá perto, faz fronteira com alguns desses países, mas principalmente com a Alemanha, ouviram falar? “A Alemanha tem muito dinheiro, diz a R.”.

Pois é, agora com a crise, ouvimos falar da Alemanha, e o Klimt é natural da Áustria, ao lado, (aponte para o mapa). Abri o livro num retrato feminino de 1907.

E em relação à época, quando será? Muito antigo ou recente? * “Um pouco antigo, vê-se pela pintura, diz a E.”. Eu pergunto, pela pintura ou pelo que aparece na pintura? Aqui ficaram confusos. O que aparece na pintura é uma senhora, o que faz pensar que é antigo?”

“O vestido”, E., Eu disse: “muito bem e mais?, R., como está representada a senhora em termos de moda? É atual?” “não, o penteado”, “mostrei outro retrato feminino:*, ” è parecido com a stora”, diz a R.. “pois, o outro retrato era de alguém com cabelo ruivo, esta tem cabelo escuro”, e na cabeça tem mais qualquer coisa? Uma touca, chapéu?”, Olhavam mas não respondiam. Outro quadro, do período dourado *, Todos gostam das obras, ao lado repararam nas datas, “19.. disse a R.”, Então, 1913? É a data deste quadro, foi há quanto tempo? Estamos em “2013” disseram. Se tiramos 100 anos a 2013, ficamos com? “2000?” disse a R.. “1913” disse a E., Boa ,acertas-te foi há 100 anos, , em que século pintou então este quadro? Enganaram-se algumas vezes e ensinei q fórmula para calcular o séc. depois disso, acertaram no séc. XX. Vamos ver este quadro, chama-se... , em relação às cores? “amarelo, disseram, algum azul, castanho e laranja”, amarelo mais uma vez. “este amarelo parece especial, é diferente.. disse eu. é mais brilhante..”, pois é amarelo de ouro”, dourado..” Este quadro é quase todo dourado, sabem porquê? É que antes de ser pintor, Klimt dedicava-se a um ofício ligado ao ouro, sabem qual é? Ou..., como pão e padeiro, são palavras da mesma família, agora é ouro e ou ?” A R. diz joalharia... “ou disse eu” “ourives..”, pois é , um ofício relacionado com o ouro é ourives ou gravador de ouro., Klimt aprendeu com o pai, e dominava as técnicas ligadas ao trabalho do ouro. Quando começou a pintar, também quis experimentar o efeito que o brilho dourado produzia na tela.

Por fim, mostrei *The Cradle*#1917, e disse, a nossa proposta para hoje é sobre este quadro, imaginem que ainda não saíram da cama, são 9h e 40m, mas há uma hora atrás ainda estavam na cama, certo?

“pois diz o Diogo, sim, ainda” . “Então pensem na vossa cama, no cobertor ou na manta e vamos fazer o nosso trabalho sobre isso”, mas não é pintura, nem a lápis de cor, nem a marcador, “é com pinceis, diz o T.?” . “não é com pinceis, digo eu”, é com papeis e tecidos, é uma colagem”, é preciso definir a zona da manta, e depois a zona da cabeça, eu trouxe as vossas fotos em fotocópia para ser mais fácil, estão aqui os retratos.” Depois de desenharem as zonas, podem começar a completar os espaços com estes papeis e tecidos, (mostrei todos os materiais que tinha e explorei tanto pela textura, como pela cor e nomeei todos os materiais: papel metalizado, papel canelado, papel de seda, papel autocolante. etc).

Começaram a trabalhar, mas antes distribuí uma folha maior que A3 de papel craft, que estava enrolada e era difícil de manter na mesa. Peguei em *bostik* e distribuí bolinhas para os alunos fixarem a folha à mesa. Todos dividiram a bola em quatro mais pequenas e fixaram a folha à mesa nos 4 cantos. O T. não conseguiu manter a folha desenrolada para colar as bolinhas, e os colegas começaram a implicar, “T., tens de pôr a folha direita, e riram e gozaram.” Deixei falar, nem sempre deixo a conversa evoluir até ao ponto de o T. se sentir frustrado. O T., olhou para a R. que começou a fazer por ele, “deixa o T. fazer sozinho!” O T. não consegue. diz a R., “Mas deixa-o tentar, não temos pressa, e não sai daqui sem colar a folha à mesa!” Apercebi-me que o meu nível de paciência tem vindo a ser mais moderado em relação ao T., e que a

fronteira do não conseguir passa muitas vezes por não apetecer, pois muitas vezes é ajudado sem tentar. O objetivo era prender a folha à mesa, e o T. colou as bolinhas na parte de cima da fola, sem ser nos cantos. A E. disse, “Põe por baixo da folha” e todos já tinham feito com autonomia, mesmo a Anabela. Tocou para sair (O D. disse que a aula durou 5m) e o T. foi o 1º a levantar-se, “vamos?”, disse ele?. Eu respondi, “Vais quando tiveres colado a folha à mesa!”, sentou-se desagrado e começou a colocar as bolinhas coladas à mesa e a pressionar o papel por cima, a folha está fora da mesa, disse eu, e não tens *bostik* nas pontas, assim enrola outra vez!”, O T. olha fixamente, não responde e quer sair. A E. fica na sala e os outros saem. Ela aprecia mais a calma e raramente provoca os colegas com comentários desagradáveis, hoje interveio quando o T. não realizava o pedido.

“Deixem-me, diz ele, já não se pode falar!” E outras expressões quando se sente intimidado. Eu dou o triplo das orientações ao T., sou muito mais diretiva com ele, a margem para a concretização fica imensamente reduzida às respostas que lhe tenho que fornecer, e é um constante sim ou não, se eu não optar por ignorar as perguntas que faz. Se não ignoro, ele só faz o que eu propuser e nunca se chega a concentrar em algo pessoal. A colagem foi dispersa, quando falei em padrão, os outros perceberam (a A. teve dificuldade) , mas o T. colou um papel diferente em cada canto da folha, sem critério de cores e não definiu as zonas da manta. A E. compreendeu a organização dos retalhos através de padrões definidos, O D. teve mais dificuldade, a R. não delimitou bem as zonas e eu ajudei, depois continuou bem, e a A. precisou de ajuda para iniciar, mas foi das mais autónomas durante a aula, Achei que ela e a E. se destacaram pela autonomia e pela realização equilibrada e esteticamente interessante da manta de retalhos. No fim, colámos as fotografias recortadas na posição central, como na pintura, e na próxima aula será feita uma pintura a lápis de cor sobre a foto a p/b da fotocópia. Quando entrou uma outra professora, quis ver o que estávamos a fazer, falei de Klimt, e ela disse “muito giro, que bonito! E. está a gostar? “Sim, gosto” . No final da aula, saíram e eu preparei a exposição da sala na ausência deles, com as folhas de trabalho no placard e uma reprodução A3 de *The baby cradle*, e uma minibiografia de Klimt. Assim, durante uma semana, vão ver e pesquisar sobre o que está escrito na folha e apreciar os trabalhos, para os concluir na próxima 4ª feira.

Senti algumas dificuldades hoje em relação às estratégias para o T., Parece-me acomodado, por outro lado, a sua falta de compreensão das instruções faz-me levar ao extremo a descrição dos passos, estruturados até ao pormenor, quase como na unidade dos autistas. Se por vezes, o T. não consegue realizar a tarefa desconhecida, por outras vezes parece que nunca realizou nada de semelhante, e que até desconhece a função dos materiais e instrumentos. Revela muitas dificuldades na retenção da informação, ao que acresce nervosismo e ansiedade, com algum tipo de bloqueio emocional perante os colegas e a professora. Tenta gradar na conversação e corresponde ao padrão de comunicação esperado para a idade, porém num discurso mais abstrato, (algo que aconteceu no passado, e que não se lembra), tem tendência e dispersar e desistir. Tenho de me concentrar nos objetivos da atividade, definir mais quais as adequações necessárias para o T., quer em termos de materiais, como em termos de compreensão da tarefa e apoio na realização da mesma. Tenho de fazer um esforço para ultrapassar a sensação de que o aluno não quer ou não gosta de investir naquele trabalho, pois até acho que não se trata de desinvestimento, mas de falta de estimulação e treino na

área da educação artística nas artes visuais. Aparentemente, o T. foi “poupado a algumas tarefas” como cortar, dobrar, colar e outras coisas para as quais não possui aptidão.

Nas aulas de EEP, verificou-se uma evolução surpreendente nos últimos meses relativamente à autonomia na realização das atividades.

...A obra de referência traz algumas *nuances* na dinâmica da aula, por comparação às aulas onde não são apresentadas obras de arte....Relativamente às técnicas e materiais escolhidos para as propostas, a escolha recaiu sobretudo no desenho a grafite e pintura a lápis aguareláveis, e por vezes a pintura a tinta acrílica, guaches, marcadores, ceras, etc. Ao alunos familiarizaram-se com as durezas da grafite, e com o vocabulário relativo a esse meio riscador, e também exploraram bastante a técnica de lápis de cor aguarelável por se tratar de um material muito usado na turma, na aula de ET. Ainda falta apresentar e explorar o carvão, (os alunos em geral chamam carvão à grafite), o pastel de óleo, a aguarela propriamente dita, mas sobretudo apostar mais na exploração gráfica, área que demonstrou cada vez mais afinidade e confiança da parte dos alunos. Nas primeiras aulas, a planificação foi sustentada pela noção de que o uso da cor seria um passo essencial para tornar agradável a evolução e o resultado final da proposta, no sentido de que eram disponibilizados mais recursos para tentar alcançar um produto com o qual se sentissem satisfeitos (qualidade estética), o que tornaria a proposta mais gratificante. Normalmente o desenho, na sua qualidade quase monocromática, deixaria pouco espaço à complementaridade da cor na representação, sintetizando unicamente no grafismo a exploração artística. A rotina do “desenhar e pintar” persiste na escola desde o 1º ciclo, desde que a criança descobre as possibilidades pictóricas, porém, o desenho transforma-se numa fase inicial da representação, enquanto linha fechada de contorno, delimitadora de forma e volume, a base para a exploração da cor. E perde um pouco o valor enquanto expressão autónoma, como era na fase da garatuja, do rabisco até à fase pré-esquemática, a partir da qual explora intencionalmente as possibilidades do uso da cor.

Pelo que observei no T., e com as devidas reservas, penso que se encontra numa fase de automatismo no desenho: pois é comum usar os mesmos esquemas representativos, persistindo no mesmo tema, com alterações muito lentas no que toca ao traçado. Existe um processo de atenção, coordenação e observação dos pormenores aparentemente muito desordenado, indicador de comprometimento global relativamente ao desenvolvimento ao nível sensório-motor (controlo e pressão do traço), intelectual (integração, perspectivas e coordenação dos detalhes) e afetivo (simbolismo dos detalhes, regressão, cores e organização do espaço).

«O desenho é uma forma de comunicação, de projeção do mundo emocional e afetivo, uma necessidade de representar a realidade e uma tentativa de organizar o mundo envolvente. A folha funcionará como o “ecrã”, onde a criança se vai revelar» (Klein & Winnicott).

Entrada: 28/29 maio

Apos ter refletido sobre a atividade gráfica, e do impacto que uma proposta baseada no desenho a grafite ou a carvão pode ter, em termos de motivação dos alunos, no grau de dificuldade relativamente ao outro meio técnico de representação/expressão, depreendi que

é um campo subexplorado, muitas vezes em detrimento do valor mais decorativo da obra/experiência artística, que muitas vezes é condicionado pela proposta.

O desenho é uma das formas de expressão visual que procura constantemente comunicar construções cognitivas, pois ao desenhar, Representamos por meio de grafismos «ideias que queremos comunicar ou algo que vimos, para conhecer melhor a realidade, guardar ou transmitir informações ou como uma forma de expressão artística» (COLL, C.;TEBEROSKY, A : 2002, p.23).

Porém, os alunos possuem um vocabulário ainda muito limitado e por vezes, por lapso de vários professores do 1º e 2º ciclo, chamam carvão à grafite, e não sabem bem qual é qual. Para as aulas desta semana comprei lápis de carvão e sanguínea para propor a experimentação destes materiais.

A atividade de 3ª feira, foi fora da turma, pois os alunos do 6F têm tido teste a ET/EV e seria diferente em termos de organização da aula. Assim, pensei que ainda existem temáticas a abordar em termos de planificação de EEP, e que permitirão a análise comparativa dos trabalhos durante o ano letivo, dos alunos do estudo de caso. Na obra de Schaefer aparecem diversos exemplos de propostas de trabalho, um dos quais é a representação gráfica do (relação no espaço topológico) mapa de um determinado percurso em papel. Pensei que é uma forma de recolher alguns dados importantes sobre a forma como os alunos organizam e estruturam visualmente o espaço através do desenho, sendo que o desenho é um modo de representar (externamente) a construção (interna) das estruturas espaciais, relação essa fruto de uma interação com a realidade experienciada. o espaço adquire progressivamente sua dimensão representativa e simultaneamente do significado e significante, da imagem e do pensamento,

Em relação ao T. e à A. verificaram-se através da análise dos desenhos, que nas suas noções topológicas verifica-se uma relação entre o atraso no desenvolvimento cognitivo e a representação gráfica do mapa. Este atraso no desenho pode estar relacionado com dificuldades no desenvolvimento de relações topológicas, como vizinhança, separação, continuidade e descontinuidade.

A atividade era estruturada na observação de insetos (reais e fotografias), no desenho a partir dos insetos ou das fotos (os alunos escolhem a grafite, ou carvão ou sanguínea). T. e Anabela - incapacidade sintética no desenho/ composição gráfica da personagem com o inseto. T. - apresenta vários elementos sobrepostos, onde há a busca da reprodução de formas, uma espécie de tentativa/erro, fracassos e sucessos, sem coordenação precisa.

Apoio Pedagógico Personalizado - Educação Tecnológica

Entrada: 23 outubro

Todos os alunos manifestaram dificuldades nas medições e traçados geométricos. O T. parece não perceber o mecanismo do traçado com régua, traça ao lado com mão livre. O prof João deu-lhe instruções diretas para medir mas o aluno fica muito atrapalhado. Parece não gostar de ser chamado á atenção perto dos colegas de turma, mas não hesita em chamar a professora filipa para o ajudar. Apercebi-me que perante as dificuldades do aluno, eu própria reajo com

surpresa e alguma tendência para comentários críticos que podem chamar demasiado a atenção para o desempenho do aluno. O T. quase nunca não toma iniciativa, e quando o faz realiza o trabalho com muitos erros ao nível psicomotor. O seu nível de comunicação verbal é muito desfasado das suas realizações práticas.

Por outro lado, o D.e a E. mantem-se tranquilos sem solicitarem em demasia a ajuda do adulto. Tentam concluir apesar das dificuldades, principalmente nas medições e no uso dos instrumentos de desenho rigoroso. Estão num grupo com a A. e mais 3 alunas que agem com muita naturalidade junto deles. Partilham materiais quando solicitados. Já o grupo do T. tem 8 rapazes, muito cúmplices e com dificuldades em partilhar, noto isto quando pego num ou outro material emprestado e eles olham surpreendidos, dizem “está bem”.

A A. parece muito perdida e não trabalha sem orientação, tem enormes dificuldades em compreender o que é pedido. Fala e ri alto, mas não dirige aparentemente a atenção para o trabalho. Até as tarefas mais simples têm de ser muito direcionadas e explicadas individualmente. Não precisa de materiais adaptados, o seu problema é sobretudo na compreensão verbal oral e escrita. No decorrer da tarefa demonstra prazer e satisfação perante os resultados, (decalque das folhas de árvore, ou aguada sobre lápis de cor). É afável e sente-se muito constrangida perante as dificuldades. O seu riso nervoso e descontextualizado trai a sua aparente tranquilidade. Nesta aula conseguiram acompanhar o ritmo de trabalho com os outros alunos, que também demonstram algumas dificuldades pontuais. A R. é aparentemente autónoma, mas na realidade manifesta dificuldades em comum com os colegas de CEI, compreende mas executa de forma muito precipitada e imperfeita. Tem algumas dificuldades muito subtis na motricidade fina, nomeadamente no controle da força e pressão dos materiais riscadores. Tem um grau de hiperatividade e défice de atenção que faz com que tenha necessidade de se levantar e circular pela sala. É solícita e dirige-se muitas vezes ao professor da turma, pergunta “posso ajudar?”, “posso distribuir?”, fazendo o mesmo com a professora Filipa. Toma iniciativa da interação com os colegas da turma, tanto rapazes como raparigas, inclusive mantém contacto físico e visual. O T. não mantém praticamente contacto visual com os colegas, exceto com os de CEI e comigo.

Na última parte da aula, distribuí o teste sociométrico, e a turma inteira colaborou. Os alunos de CEI foram os últimos a acabar, a par com outros 2 alunos da turma. A Anabela não preencheu 2 das perguntas e começou a olhar muito preocupada para mim. O D. não preencheu as mesmas perguntas mas eu pude insistir, ao passo que com a Anabela tive lhe dizer para parar e continuar no dia seguinte. Dei ajuda na escrita a uma aluna que tem o braço direito partido, que ditou e eu escrevi as respostas. A R. quis distribuir e foi muito insistente, é desafiadora quando lhe dizemos que não, tem tendência a continuar como se não tivesse havido resposta negativa. Dei-lhe o teste para distribuir, e percebe-se que fica satisfeita. A aluna tem um percurso escolar marcado por problemas comportamentais noutra escola. Aqui é frequente criticar e rebaixar os colegas de CEI, penso que este elemento recente (eram 4 alunos no grupo do ano passado), veio alterar um pouco a dinâmica do grupo, que apesar disso tb tinha dificuldade na interação entre os 4 elementos. O D. era muito dominante em relação ao T., este ano, é a R. que demonstra esta dominância, em termos verbais. P, o grupo esteve no exterior a realizar uma proposta de fotografia, e a relação conflituosa entre o T. e a R. manifestou-se com mais evidência. Criticam-se mutuamente, com algum cinismo da parte da R., que tenta aliar-se à A.

para a ajudar sustentar estas agressões verbais. O D. tenta manter-se num papel conciliador, mas tem dificuldades em acalmar os colegas. Depois de muitas vezes serem avisados para se manterem sem discussões, o grupo só acalma quando ouve música e se concentra a fundo no trabalho, às vezes após uma hora de aula.

O T. hoje disse “Quem me dera não ter Ed.Física com a minha turma.” eu respondi “Não gostas dos colegas da turma?, olha que até são simpáticos.” Ele responde com “hummm” e olha desconfiado para ver se eu ironizava. Repeti usando um caso que ele conhece sobre uma turma que no ano passado era má. Mantivemos pouco esta conversa, mas percebi que, como vai a Ed.Física sem o grupo de CEI, o T. sente-se desamparado tanto face aos colegas, como face ao professor, que tb tem demonstrado alguns problemas em aceitar a presença de um aluno com tantas limitações ao nível motor. A promoção da autoestima é muito pertinente neste aluno. Ele tende a mostrar a sua frustração através da crítica dirigida ao outro (R. ou Filipa). Na realidade, questiono-me sobre se as aulas escolhidas para a inclusão no currículo geral terão sido as melhores, onde a tarefa deste aluno não parece nada facilitada.

Entrada: 30 outubro

A aula de ET teve início sem eu interferir na entrada dos 5 alunos na sala de aula. Qd cheguei, todos escutavam o professor o qual eu cumprimentei ao entrar. Não me apercebi da reação dos alunos de CEI, pois terá sido muito subtil, a existir.

O professor explicava que na 1ª parte da aula os alunos iriam acabar o trabalho da aula anterior e na 2ª hora fariam uma ficha tipo teste, pois iria ausentar-se e eu aplicaria essa ficha à turma. A R. estava sentada ao lado da A., e eu perguntei “deram-te autorização para mudar de lugar?”, ela olhou diretamente e disse “estou aqui para ver melhor para passar o sumário”, eu respondi “prepara-te para voltares para o teu lugar”, mas qd olhei o lugar da R. estava ocupado por um colega, que por sua vez tinha a bancada ocupada por materiais. Dirigi-me ao prof e disse “Vou libertar uma bancada, porque a R. deve estar sentada no lugar do costume”, o professor assentiu e eu fui ter com o colega e expliquei que deveria mudar para o lugar habitual. Ele não reagiu sem comentar, mas eu não discuti, limitei-me a mudar as coisas de lugar. O professor continuava a falar, e a turma sempre muito conversadora, chega a parecer indisciplinada. Apesar de não haver manifestações de agressividade, alguns elementos são muito perturbadores e barulhentos. O professor ralha e fala alto, por vezes chama a atenção ao T., pois este senta-se bastante perto da zona da sala que o professor usa frequentemente para falar à turma. Nesta aula, chamou à atenção ao T. por não ter a letra cuidada ao passar os sumários “Tens de ter atenção à letra, parece o comboio que vai para as Caldas!”, O T. baixa os olhos, é muito sensível perante adultos em posição de autoridade. O colega do lado, na maior parte das vezes reivindica e confronta o professor nos comentários que faz. O T. sente-se intimidado no grupo de pares nesta aula.

Apoiei os 5 alunos nas tarefas propostas, a R. é bastante dependente deste apoio, bem como a Filipa, o T. é o mais dependente. Chama continuamente e vira-se para trás na tentativa de me procurar pela sala e evitar o contacto visual e verbal com os rapazes do grupo. Este falam continuamente e são muito cúmplices nas conversas, reparei que trocavam uma folha dobrada com sinais e palavras que circulava meia escondida.

Na segunda aula, o professor explica o procedimento a usar na realização da ficha, mas os alunos colocam muitas questões: o professor ansioso fala alto e repete as instruções. Durante o intervalo, coloquei-lhe algumas questões e devo tê-lo gastar tempo e paciência. Eu continuo a ter dificuldades em colocar-me entre os dois polos da ação: enquanto docente de EE e de EVT, pelo que penso poder criar alguma confusão também perante o colega que me transmite orientações para eu aplicar a ficha à turma. Se bem que porém, algumas das vezes, parece querer testar os meus conhecimentos na área da Ed. Artística, questões às quais eu respondo sempre, apesar de me sentir “enferrujada”. Para além disso, o colega em questão é o coordenador da disciplina e eu sempre tive problemas com pessoas em posição de autoridade. Compreendo bem a sensação de intimidação, e não nego, que a forma mais comum de reagir a isto é através da manifestação de poder sobre alguém em qual o possamos exercer, e por vezes, os meus comentários perante a extrema dependência de apoio destes alunos, são um pouco mais frios e bruscos do que eles estão habituados, serão um pouco mais parecidos com os comentários que eu faria aos outros alunos da turma, se eu fosse a prof. Titular. Penso se serão positivos ou não, os meus comentários perante estas atitudes demasiado conformistas e com uma total falta de autorregulação no prosseguimento de uma atividade que já foi muito explicada e orientada. Não sei se será melhor do que o comentário “Faz como souberes”, “tenta e senão conseguires, eu ajudo”, “Assim não está bem, não ouviste o que pedi?”, “O que estás a fazer? Assim não é possível “.

A E. e o necessitam de orientação inicial, depois tornam-se quase autónomos na realização da atividade. A sua autoestima permite-lhes arriscar mais e conquistaram o estatuto de colegas de grupo, com os quais as colegas falam. Com a A. , que em termos de comunicação verbal, se distingue tanto da aluna em pequeno grupo, que comunica, ri, trabalha, arrisca, aqui nesta aula, transmite a ideia de que é muito mais limitada em termos de capacidades do que o seu potencial, que eu conheço apesar das suas imensas dificuldades, principalmente na compreensão. Na minha opinião, o D.e a E. situam-se no limite inferior à média ao nível das realizações na aula, a R. situa-se num nível abaixo da média, pois necessita de orientação e apoio na realização, ao passo que a Anabela e o T., para além do apoio extremamente direto do adulto, parecem ter dificuldades até ao nível da compreensão das próprias instruções, pelo que frequentemente precisam do exemplo, para traçar, pintar, etc. Perante o exemplo, parece ser-lhes mais simples a execução da tarefa. Tento incentivar o contacto com o professor, mas o meu problema está nas divergências de orientação, o que já se comprovou pelos comentários frequentes sobre os critérios técnicos e estéticos s opções de cada um de nós. Temo que os alunos sofram ao apresentar uma proposta com que o professor não concorde, e a qual esteja diretamente ligada com a prestação do meu apoio direto. Tenho tb as questões da minha autoestima para trabalhar. Realmente o estatuto do professor de apoio na sala de aula é muito diferente daquele onde o docente tem autonomia completa, por exemplo na Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo, em que me situo autonomamente face a um grupo de alunos.

Como estava “previsto”, dei as fichas, e os alunos pareciam ter percebido finalmente: princípios para a construção de um padrão a partir de um módulo desenhado na ficha pelo professor. Uma grelha em branco é uma coisa que eu não sei se foi apresentada a todos os alunos anteriormente, mas presume-se que é um conteúdo trabalhado no 5º ano. O T. entra em

comportamento ansioso e chama por mim repetidamente, a A. procura-me com o olhar, a R. levanta-se e apresenta-me a ficha sem saber o que perguntar... Pensei, sem a regulação do professor titular, as situações delicadas não poderão ter o meu apoio. Entretanto os outros alunos requisitam apoio, a situação parece agora mais difícil, eu digo ao T. “Vem trabalhar para a mesa do professor...”, mais na tentativa de o retirar do grupo, agora que eu circulava por mais longe, do que para o ajudar, sentando-me ao lado dele. Se me sentasse provavelmente a situação ficaria mais descontrolada ao nível da indisciplina. Dei uma instrução simples ao T. “Repete esta linha, assim na diagonal, em todos os quadrados, apesar d saber que a tarefa era complicada, só por si, pois devia ser traçada com auxílio de régua.

A R. tb não tinha percebido, o professor não tinha exemplificado com imagens e o vocabulário era muito e desconhecido. A organização do desenho na ficha exigiu muita concentração, atenção, muito rigor, alguma imaginação, abstração e persistência.

A A. preencheu a grelha aleatoriamente com linhas oblíquas, tentei aproveitar aquelas que respondiam ao enunciado. O D.e a E. iniciaram bem, apesar de muito lentos. Estiveram bem. A R. desenhou e apagou duas ou três vezes e sentiu-se frustrada, pois é aquela que aparentemente tem um comportamento mais sociável perante a turma, mas que na prática fica aquém tanto no campo cognitivo como do motor.

Resultado: no dia seguinte o T. diz que pediu à mãe para mudar de turma, porque os colegas são insuportáveis. Foi um duro golpe para mim. É, sem recursos preparados anteriormente, impossível para o T. acompanhar a turma mesmo nas atividades mais simples. Terá que ser dispensado ou ser apoiado através de adaptações nos objetivos e graus de dificuldade das propostas. Não deve realizar outra atividade, mas a mesma recorrendo a critérios de realização mais simples. Fico frustrada e compreendo os colegas de EVT que se encontram agora sozinhos com as turmas, cada vez com mais casos de alunos com NEE.

Aula 27 novembro

Como faltei na aula anterior não sabia o que estavam a fazer, mas o professor João relembrou à turma a tarefa para a aula, referindo que os alunos que tinham concluído os trabalhos deviam escolher alguém para ajudar, e que essa atitude iria ser valorizada e avaliada. Apercebi-me que só o D.tinha acabado o trabalho e os outros precisavam de ajuda. Pensei que a intenção do professor era incluir os alunos de CEI em trabalho a pares com colegas, mas como deixou ao critério, a R. disse: “eu ajudo a A. ”, e o D.ajuda a E. e o T.”, eu disse: “vamos esperar um bocadinho para ver se podem fazer o trabalho junto dos outros colegas da turma”, Pensei que é um sinal evidente de falta de confiança nos colegas, e até da própria percepção de que os colegas não podem não querer trabalhar com eles. Continuam acomodados ao pequeno grupo, e não senti nesta reação que se importassem muito com isso.

Resolvi “forçar” um pouco a formação de pares para o trabalho cooperativo. O professor João afastou-se e disse que o objetivo seria os da turma oferecerem-se para ajudar os de CEI, eu comecei a mobilizar os colegas no sentido de irem ajudar, duas meninas disseram “Eu vou ajudar outra colega”, mas depois de uma finalmente ter aceitado ir ajudar o T., parece que a dinâmica da turma mudou e rapidamente fiz com que outros 3 pares iniciassem o trabalho. Estive sempre próxima destes pares, e ajudava se fosse preciso, mas a colega do T. (bastante calada), achava de devia fazer tudo por ele, disse-lhe várias vezes “podes explicar e mostrar

como se faz, mas debes dar-lhe o trabalho para ser ele a fazer". Ela dizia que sim, quando eu olhava, o T. não tinha nada nas mãos, e ela fazia tudo, pensei que ele estava ou muito agradecido, ou muito aliviado por não ter de fazer nada. Voltei a chamar a atenção e insisti, desta vez com ele, para que acabasse de fazer. Penso que foi benéfico, e que comecei por uma rapariga, mas facilmente podemos passar para o par com um rapaz, pois é deles que o T. tem mais medo (recebemos uma queixa dele por lhe terem chamado deficiente na aula de Ed.física e no balneário). A R. ajudou um colega, e não conseguiram os dois sem ajuda, nem de um 3º elemento. A E. ajudou colegas e correu bem, Só os tive de manter afastados da enorme confusão e barulho na sala. Apareceram outros colegas que tb tinham acabado e procuravam alguém para ajudar, incentivei os alunos de CEI a aproveitar essa ajuda em vez de me pedirem a mim. Correu bem. Todos os alunos acabaram dentro do tempo limite. A interação foi supervisionada, mas penso que teria corrido bem mesmo se eu não estivesse presente. Ou não, pois o que eu fiz, foi sobretudo organizar os pares e ajudar no inicio da interação social, o que faz supor que se os alunos de CEI não o fizessem, ou se o prof. Não fizesse por eles, era possível manterem-se os 5 do pequeno grupo, mais uma vez isolados da dinâmica geral. Fiquei satisfeita pela oportunidade e pelo resultado, e acho que se abriu um precedente ótimo para vincular os alunos da turma com estes elementos, de forma a usufruir dos benefícios do trabalho colaborativo interpares.

Entrada. 26 fevereiro

Após uma interrupção de duas semanas na escola, devido a problemas de saúde, deparei-me com uma situação muito delicada na turma onde dou apoio aos alunos do Estudo de Caso, e que me parece merecer alguma ponderação:

O professor da turma alterou a disposição dos alunos na sala, e juntou os 5 alunos com NEE numa mesa; (estavam antes, a meu pedido, em grupos dispersos com colegas da turma);e iniciou a aula dizendo alto: "a professora Filipa fica com esse grupo, e o resto da turma fica comigo!", Disse-o com um tom impositivo. Anteriormente eu circulava pela sala e dava apoio a qq aluno que o solicitasse, visto ser prof. de EVT.

A inclusão na turma baseia-se no trabalho cooperativo entre colegas, e parecia que o prof. tinha percebido isso, assim fico sem dados sobre as interações entre pares, o que inibe a investigação neste plano. Compromete tb a inclusão no recreio, pois esta era uma extensão do que se passa na aula (só têm 2 disciplinas c/ a turma).

Estava a correr bem, houve diversas aulas em que se promoveu o trabalho de grupo/pares entre os alunos.- Agora, sem me precipitar, acho que me devo focar mais no plano de investigação relativo `a disciplina que leciono a estes alunos, e à reflexão sobre o tipo de apoio educativo (qualidade e quantidade), prestado a estes 5 alunos na aula de ET, de acordo com as vertentes enunciadas por Guay, Giangreco.

O processo de inclusão é dinâmico e tem influência dupla, reciproca, entre as oportunidades dadas dos alunos com NEE, e as oportunidades de interação dos colegas durante atividades adequadas e que favoreçam o conhecimento e a vinculação. Ao ser retirada a componente de interação, e mantendo somente a partilha do espaço físico e da atividade a realizar, a inclusão fica limitada ao seu nível mais elementar, sem potencialidades reais de criar sentimentos de confiança e de pertença ao grupo-turma. Na minha opinião, o espaço de aula de ET /EV, pode

ser considerado um espaço privilegiado para promover a dinâmica de inclusão, mas isto só pode acontecer mediante a atitude consciente do professor, nas opções metodológicas que implementa na turma. A inclusão não é um processo que se alcance de ânimo leve.

Entrada: 5 março

Comuniquei com antecedência que iria chegar atrasada devido a uma reunião com uma Enc Ed. Que não podia esperar. Como uma aluna tinha começado a usar o x-acto, chamei a atenção do prof. E perguntei-lhe se queria esperar por mim para ajudar na continuação da tarefa, ao que respondeu que talvez ele fosse ajudar. Na realidade, qd cheguei à aula estava uma aluna a ajudar no grupo de CEI, que não pertence à turma, é de outra turma (percurso alternativo-6º ano), que não sendo aluna com NEE, tem vindo a esta aula pois o professor é o mesmo da turma PCA. A aluna estava a ajudar a fazer traçados com a régua, pois é uma das tarefas mais complicadas para a maioria destes alunos. Reparei tb que todos tinham usado o x-ato nos seus trabalhos (módulo-padrão), e perguntei se o tinham feito sozinhos, O D. respondeu “O professor fez um, e nós fizemos o resto!”, estavam satisfeitos e orgulhosos por terem concluído aquele passo com autonomia. Pensei que eu própria teria agido com mais precaução, o que limitaria mais a margem de autonomia com que os alunos realizaram a tarefa do corte.

Por vezes a perspetiva demasiado centrada no défice, inibe o grau de liberdade que é concedido aos alunos em termos de correrem os seus próprios riscos, e tentativas, mesmo que isso signifique algum insucesso no início.

O processo de aquisição de autonomia terá de passar obrigatoriamente por oportunidades de testar os limites, com supervisão mas sem a noção de que à partida podem não ser capazes. A super proteção e defetividade do apoio podem sem dúvida impedir experiencias novas e enriquecedoras no plano de desenvolvimento da autonomia.

Penso que a aula foi positiva, com a intervenção do prof. da turma junto do grupo, e com o trabalho cooperativo da aluna de outra turma. No final, perante o comportamento de alguns elementos perturbadores, o professor estava chateado e dirigiu-se a estes elementos dizendo “se não conseguiram perceber que têm de se portar bem até aqui, nunca mais irão perceber, pelo menos até ao fim do ano, mas isso vai refletir-se nas notas”, “ Não estou a falar para o vosso grupo- (CEI), porque vocês são uma grupo à parte!”, (o prof. pretendia valorizar o bom comportamento do grupo, a acabou por insistir mais uma vez na segregação destes alunos.) Não percebo, os pormenores usados nestes comentários são desnecessários e prejudicam o sentimento de pertença, que já de si, é tão moroso de interiorizar.

Decidi que o foco da investigação neste plano de investigação recai sobre aspetos do apoio individualizado, na medida em que limita ou potencia a autonomia e as oportunidades de interação entre pares, o que pode promover sentimentos de pertença e inclusão: (a) *interference with ownership and responsibility by general educators, (interferência na liderança e responsabilidade do professor de ensino regular;* (b) *separation from classmates, (separação dos pares)* (c) *dependence on adults, (dependência do adulto)* (d) *impact on peer interactions, (impacto na inter-relações de pares)* (e) *limitations on receiving competent instruction, (limitações na qualidade de instrução recebida)* (f) *loss of personal control (perda de autonomia e auto-controle)* (g) *loss of gender identity, (perda de identidade sexual)* (h) *interference with instruction of other students. (interferência na instrução aos restantes colegas da turma).* Fonte.

Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities- Giangreco (1997).

Nas últimas semanas, o apoio na aula de ET tem-se resumido aos pedidos e sinais do aluno T., pois os restantes 4 alunos atingiram um nível de autonomia satisfatório face às propostas que o professor dirige à turma. No entanto, verificam-se ainda escassos momentos de interação com os pares, e as aulas têm início com o professor a orientar o grupo mediante a minha presença. Numa das aulas, eu faltei e aparentemente o professor pensou que se poderia por a hipótese de mandar os alunos embora da aula, pois era impossível dar acompanhamento ao grupo. Reparei que se torna numa tarefa muito complicada sobretudo porque o grupo está reunido numa mesa à parte. Penso que seria fundamental integrá-los o mais possível noutros grupos e estimular o trabalho cooperativo. Penso que facilitaria muito a tarefa ao professor, pois não estaria criada uma situação tão intensa de dependência perante o adulto. A maior parte das atividades beneficiária da colaboração de um par mais competente, não existe a necessidade constante do apoio de um docente, pelo contrário. O ambiente é mais tenso, mais restrito na comunicação, mais centrado nas dificuldades e no superar as expectativas do adulto. Muitos dos objetivos de uma disciplina relacionada com a Educação Artística, perdem-se face à execução técnica e à correta utilização dos materiais. A qualidade expressiva das experimentações artísticas e a exploração das técnicas que deveria estar subordinada àquela, dilui-se perante a norma da simples realização.

Os alunos demonstram alguma animosidade perante o colega menos funcional, e reagem perante a quantidade e qualidade do apoio prestado a esse aluno, o T.. Pensam que o aluno não se esforça, e conta demasiado com o apoio da docente. Na realidade, o nível de autonomia não se aproxima do nível médio dos 4 alunos, o que dificulta um equilíbrio em termos do apoio mais direcionado, que se destaca bastante. Este aluno sente-se aparentemente desgastado perante a discrepância, não só do ponto de vista etário, como no nível de retribuição perante as orientações dadas pelos docentes.

No início do ano, era um aluno que se ouvia falar nos vários espaços da escola, principalmente com estes elementos do grupo, e no momento manifesta comportamentos que são usados pelos pares, para o criticarem e rebaixarem quase em todas as situações e rotinas escolares. O aluno tem manifestado interesse na exploração da sexualidade perante o colega do mesmo sexo, o Diogo, que por sua vez não recusa aproximações e contacto físico nos genitais. Estas situações são por vezes dirigidas também às raparigas, mas que reagem de imediato com agressividade e relutância. Na minha perspetiva o T. atravessa uma fase muito crítica do desenvolvimento socio afetivo, e parece não normalizar os seus comportamentos perante a humilhação a que é sujeito por parte dos colegas do pequeno grupo.

O objetivo máximo da criação de grupos de CEI seria a de criar um nível mais homogéneo de funcionalidade académica, de forma a ser possível planificar as áreas do currículo específico de forma a permitir um maior acompanhamento de todos os elementos do grupo. Este nível relativamente mais uniformizado face à turma, demonstra alguns problemas e levanta questões importantes, pois a lógica de agrupar os alunos por ano de escolaridade (alunos de 2º ciclo, ou de 3º, etc) mostra que não são apurados os reais pontos em comum dos vários alunos, em termos de competências cognitivas e motoras. O critério deverá contemplar diversas características, para além da idade. O que sucede, lamentavelmente é um ambiente de não-

aceitação e intolerância face ao colega, mais forte e mais insistente do que aquele que se faria sentir perante os colegas da turma em situação de aula, nas diferentes disciplinas. Creio ser grave a situação gerada, e que se repete no outro grupo de CEI, no qual também existem situações de profunda desintegração entre elementos do pequeno grupo, que em termos de eficácia e sucesso escolar previsto inicialmente para estes alunos, se encontra bastante comprometido. O desenvolvimento psico socio afetivo num grupo tão restrito, apesar se aparentemente ser facilitado, demonstra grandes ineficácias e lamentavelmente, os progressos escolares verificados ficam logicamente em causa, perante a impotência de alguns destes alunos se realizarem na sua socialização de forma gratificante. A minha leitura sobre se o impacto inclusivo da educação artística junto da turma, tem sido afetada pelo entendimento que faço destas interações dentro de grupo de CEI, e pela maneira como se gerem estas interações, de forma negativa e num ambiente que se pretende securizante para os alunos, mas que pode ser tornar-se tão ou mais hostil do que o ambiente da turma, com colegas sem NEE. Parece irónico que o foco da minha tese incide na inclusão destes alunos, baseada na melhoria do autoconceito e da autoestima, e no final do ano, verifico que estes domínios do desenvolvimento se encontram tão comprometidos para um dos alunos, que curiosamente é o único elemento que pertence à turma de 6ºano de ET, que o grupo integra.

Seria muito mais vantajoso se o aluno frequentasse a turma de referência sozinho, com apoio da ed. Especial. Por sua vez, os restantes 4 deveriam frequentar a sua turma de referência de 7º ano, tb com apoio nas aulas de Ev e Et. A atitude do professor de 6º ano seria totalmente diferente perante o T., e a ideia de que o grupo de 7 ano está desenquadrado do contexto, e que beneficia de uma aula dentro de outra aula, seria facilmente ultrapassada se os alunos estivessem efetivamente na sua turma.

Penso que a responsabilidade do docente de educação especial é a de equacionar quais as melhores alternativas para o processo de inclusão de cada aluno, e nem sempre o suprimir dos diversos obstáculos, principalmente em aspetos socio-adaptativos ao contexto escolar, demonstram ser a melhor opção. O T. perdeu a oportunidade de se tornar mais autónomo face à turma e de desenvolver as suas competências sociais, que mesmo com muito comprometimento a vários níveis, seria mais desejável e no mínimo mais gratificante do que a falta de empatia e de aceitação constante perante os colegas de CEI. Claro que os 4 alunos de 7º ano usam o exemplo daquilo que o T. não consegue fazer, para se evidenciarem relativamente ao esperado, quer nas tarefas escolares, quer no domínio relacional. O facto de se compararem com um colega menos capaz, intensifica o sentimento de competência o que se traduz numa maior visibilidade das dificuldades do colega, promovendo cada vez mais o distanciamento afetivo e a frustração do T.. A R. santa lidera este movimento de seleção pela crítica constante e pelas observações depreciativas, que contagiaram rapidamente o grupo. Assim, verifica-se uma evolução de 4 alunos, que apoiados na incapacidade de outro, desenvolveram uma dinâmica interna razoavelmente eficaz na promoção das suas próprias competências e na superação (ou dissimulação) das suas incapacidades. No cômputo geral, um dos elementos foi sacrificado para promover os outros 4, porém, de forma ilegítima (?), pois na realidade não fazem maior esforço ou demonstram maior empenho em superar as suas dificuldades. O efeito da normalização da EE é por isso perverso, pois mesmo em grupos específicos, a tendência é naturalmente a criação de subgrupos de acordo com perfis de

funcionalidade ainda que sutilmente diferentes. Assim, o mais satisfatório, seria o enquadramento na turma, onde à partida os níveis de funcionalidade mais baixos não seriam um fator de ameaça ou competição, logo seria abordado de forma mais empática face ao grande grupo, no qual poderiam desabrochar relacionamentos interpessoais mais gratificantes para os alunos. Temo que a meta da inclusão se encontre minada pelo lado onde menos se espera, e que o suporte emocional se encontre agora muito mais comprometido do que em setembro. A minha atenção dirigida ao grande grupo, não antecipou problemas no pequeno grupo, e nível micro de socialização não suportou suficientemente o desafio da socialização a nível macro.

Deveria atuar como “trampolim”, o que não sucedeu.

O nível de autonomia na realização técnica, o nível de autonomia criativa, o nível de gratificação perante o trabalho, a aceitação do progresso/dificuldade dos outros, a aceitação do elogio ou das observações, o espírito crítico na auto e hétero avaliação, perseverança, determinação e resiliência na resolução de problemas no âmbito da concretização das propostas,

-grau de compreensão das idiosincrasias e eficácia na comunicação com os alunos, resposta pedagógica adaptada, afinação das estratégias psicopedagógicas, consciência do nível de desenvolvimento e noção da evolução/progressos individuais, conciliação dos níveis de desenvolvimento com o potencial de aprendizagem em cada aula- ZDP, debate sobre os desempenhos individuais atingidos em cada unidade de trabalho, atenção aos níveis de motivação e fatores detratores em cada aula, harmonização de conflitos pessoais que surgem ao longo das aulas, prossecução dos objetivos propostos com flexibilização dos processos, apoio pedagógico individual consoante o limiar da manifestação da incapacidade, antes desta se tornar força de bloqueio quer no processo criativo, quer no processo de concretização prática. Resiliência perante o desânimo ou cansaço, combate ao preconceito face às dificuldades de cada aluno, valorização das pequenas evoluções, reforço positivo constante, dificuldade em gerir a crítica construtiva perante a baixa autoestima do aluno, dificuldade em manter atitude positiva perante uma proposta menos conseguida, do ponto de vista da comunicação ou da falta de eficácia de aspetos da planificação, desmotivação com aspetos profissionais, insegurança, instabilidade, frustração, falta de distanciamento emocional perante a relação com os alunos, singularidades da personalidade na escolha e definição das propostas, dificuldades no processo criativo como docente, falhas no domínio de técnicas expressivas, dificuldades em avaliar/explorar o potencial e dificuldade em antecipar sentimentos de fracasso e impotência nos alunos, dificuldade em pôr em prática as orientações que evitam os “creativity killers” dos alunos,

Itens a observar -satisfação com o resultado surpreendente das propostas, apreço e gratidão aos alunos e valorização dos seus esforços, exploração intelectual das opções tomadas e dos percursos escolhidos, crescente flexibilidade na relação pedagógica e aumento dos recursos didáticos, integração dos contributos teóricos de Schaefer-Simmern, constatação do potencial pedagógico na aplicação prática dos conceitos do autor.

Anexos |

ANEXO I

Conto “O Zbiriguidófilo”

Era uma vez um menino que tinha um zbiriguidófilo em casa. Foi um tio, que viajava muito, quem lhe trouxe um dia o zbiriguidófilo, das ilhas Sandwich na Polinésia, escondido numa lata de bolachas (pois, como sabem, é proibido trazer zbiriguidófilos de lá).

É claro que o menino ficou muito contente: mais ninguém tinha um zbiriguidófilo senão ele! E, além disso, o zbiriguidófilo era lindo! (...). O menino tinha muito cuidado com o zbiriguidófilo, está visto. Era o seu tesouro! Lavava-o, dia sim dia não, com uma mistura de sumo de tomate e pó de talco, pois é assim que os zbiriguidófilos ficam mais luzidios, e secava-o depois entre as folhas do caderno de matemática, pois é isso que faz os zbiriguidófilos felizes. Os zbiriguidófilos adoram papel quadriculado.

O menino sonhava levar um dia o zbiriguidófilo à escola, e mostrá-lo aos seus amigos. Mas os pais ainda não tinham deixado:

– E se o zbiriguidófilo se assustava com tanto barulho? Sabe-se lá o que podia acontecer...

O menino quase todos os dias insistia: – Deixem-me levar o zbiriguidófilo! Eu prometo tomar conta dele, e vão ver que não acontece nada... Tanto insistiu, que ficou combinado: na segunda-feira seguinte – depois de um fim-de-semana com juízo – ele levaria o zbiriguidófilo consigo para a escola. O pior foi o que aconteceu a seguir! No sábado, à hora do almoço o menino não encontrou o zbiriguidófilo no sítio do costume (que era dentro de uma jarra de latão que havia na sala).

Foi ter com a mãe:

– Viste o zbiriguidófilo?

– Eu não – disse a mãe –, tenho estado a fazer o almoço e não reparei nele.

(Essa agora! Os pais, às vezes, são mesmo disparatados, não acham? Como é que se deixa assim desaparecer um zbiriguidófilo sem dar por nada?! E logo antes

À noite, o menino deitou-se e não conseguia dormir, tão triste estava. A mãe veio consolá-lo:

- Ele aparece. Não estejas preocupado. Tenho a certeza que vai aparecer. O menino só não chorava porque tinha um bocadinho de vergonha. Por fim, lá adormeceu.

No dia seguinte, mal acordou, foi a correr à jarra de latão – mas o zbirigidófilo não tinha voltado. Um zbirigidófilo tão bonito... Todo o dia procuraram, e nada... E no dia seguinte era segunda-feira! Que desgosto!

À noitinha, como de costume, o menino foi à casa de banho antes de se deitar. Muito triste... lavou os dentes; fez as suas necessidades; puxou a correntinha e:

– IIIIIIIIAAAAAAAAAUUUUUUUU!!!

Então não era o zbirigidófilo que estava escondido dentro do autoclismo?! Vejam lá! Todo molhado! Cheio de frio! Cheio de fome! Mas calculem a alegria que foi naquela casa! Foi preciso gastar quase um litro de sumo de tomate e 125 gramas de pó de talco para o pôr outra vez luzidio.

E na segunda-feira de manhã, lá foi para a escola, dentro de uma caixa de sapatos forrada a papel quadriculado, todo bonito. (...)

Pitum Keil do Amaral, *O Zbirigidófilo*, Edições Asa



ANEXO II

PORTFOLIO DOS ALUNOS

(em PDF - consultar CD anexo à tese)

e

Versão digital (animação Prezi) em

<https://prezi.com/anabnowymkr6/copy-of-filipa-rodrigues/>

ANEXO III

Respostas dos inquiridos ao questionário

INQUIRIDO 1.

1. Dados biográficos

- Idade-45
- Prof. de QE
- 24 anos de serviço
- Leciona na escola desde 1997
- O que mais gostava era de desenhar o que me rodeava, sobretudo árvores e de experimentar a potencialidade das tintas/cores.

2. Percurso profissional

- A escolha da profissão aconteceu por influência familiar direta e indiretamente. Desde miúdo que acompanhei a mãe, professora, nas suas atividades diárias, muitas vezes na escola e sobretudo em casa. Naturalmente fui dando importância à função do educador na transmissão de conhecimentos e achei que esse seria um papel importante para mim enquanto elemento de uma sociedade.
- A relação com os alunos; aperceber-me no final do ano escolar ou de ciclo o quanto foi “desbravado” e o quanto contribuí para a formação e aquisição de conhecimentos desses alunos. Desaponta-me o fato de não conseguir ajudar a ultrapassar algumas situações de insucesso escolar ou de comportamento e o facto de todas as medidas ministeriais dos últimos anos visarem apenas compromissos económicos em detrimento de uma escola com qualidade. Desaponta-me sobretudo não conseguir envolver-me e dinamizar mais projetos artístico-educativos para além daqueles em que me envolvo.

3. Perspetivas pessoais sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Visual e educação Tecnológica

- A inclusão traz sempre benefícios, nomeadamente ao nível das relações sociais e autonomia, contudo, considero que a “escola” não estava preparada para essa transição repentina e como tal não consigo avaliar os efeitos imediatos da medida, sobretudo quanto às aquisições feitas por esses alunos relativamente à autonomia que referi. Julgo ser esse o caminho fundamental para uma inclusão plena.

- Para os outros alunos os benefícios são claramente ao nível da compreensão da sociedade em que estão inseridos; da socialização, da aquisição/aplicação de valores de cidadania.
- Recursos humanos (número de professores para trabalhos de parceria) e autonomia das escolas, para uma gestão mais eficaz de projetos que envolvam alunos com NEE.
- Sim, as disciplinas de língua materna (promoção da leitura e do conto-transposição para o mundo da ficção e fantasia); história (relação com as tradições, história local e família); ciências (exploração do corpo e cuidados básicos de saúde) e expressões (desenvolvimento das capacidades motoras e da criatividade).
- Através do envolvimento em projetos criativos, quer em contexto de sala de aula, quer fora desta. O trabalho de projeto, pela sua dinâmica, implica a constituição de pares, responsabiliza-os, promove a discussão, a implementação de regras e consequentemente a autonomia. No entanto dever-se-á ter em atenção as características dos alunos com NEE e a sua problemática, porque nem sempre as tarefas desenvolvidas numa ou outra disciplina e/ou a pares, será o mais adequado para esses alunos.
- Pela minha experiência (2º Ciclo – faixa etária dos 10 aos 14), as estratégias passam por planificar atividades que não impliquem muita investigação; de execução num espaço de tempo curto; que envolvam a manipulação simples de ferramentas e a exploração permanente de novos materiais.

INQUIRIDO 2.

1 Dados Biográficos:

- Idade-38 anos
- QE, 17anos de serviço
- Leciona na escola desde o ano letivo 2007/2008.
- O que gosto mais da disciplina é o ensino da criatividade e o desenvolvimento de competências artísticas dos alunos.

3. Percurso Profissional:

- A escolha da profissão e as principais razões foram naturais e inevitáveis; desde sempre adoro artes, tecnologias e trabalhos manuais/"bricolage". Como gosto de ensinar e aprender tb o ensino foi assim a escolha natural.
- O que tem sido mais compensador nesta profissão tem sido a partilha e a relação com os alunos ao longo destes anos de trabalho ao longo do país. Tem desapontado as políticas educativas do ME ao longo destes últimos 10 anos, culminando na desvalorização da disciplina de ET no 2º e 3º ciclos.

4. Perspetivas pessoais sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EV e ET:

- Considero que trás muitos benefícios aos alunos com NEE, nomeadamente: a motivação, a estimulação, a integração, o envolvimento, a partilha e a interação com conteúdos, técnicas e metodologias, fazendo com que os alunos NEE se sintam com maior autoestima, autoconfiança e motivadas a descobrir as suas potencialidades e capacidades. Para os restantes alunos é benéfico na medida que entram num processo de partilha, respeito, interação, encarando as "diferenças" com respeito e naturalidade.
- Os principais obstáculos na aplicação de medidas inclusivas, são o aumento de alunos por turma, a ausência de par pedagógico em EV/ET, diminuição de recursos/materiais para exploração criativa de técnicas e conteúdos.
- Há várias disciplinas que promovem a inclusão de alunos com NEE tais como Ed. Física, Ed. Musical porque pelas suas especificidades são potenciadoras de estímulos criativos e cognitivos eficazes e positivos para os alunos com NEE.
- As disciplinas de EV e ET promovem interações positivas com os colegas da turma na medida em que se podem efetuar trabalhos de grupo, partilha de materiais, ferramentas estimulando assim a partilha, respeito e socialização entre todos os alunos.
- As estratégias pedagógicas que considero mais eficazes são a interação e realização de atividades iguais ou com pequenas adaptações adequadas às características dos alunos, simplificação de processos nas atividades a realizar. Por fim, tal como respondi na resposta anterior, estimular e fomentar a partilha de experiências, materiais entre alunos.

INQUIRIDO 3.

1. Dados biográficos do(a) professor(a)

- Idade- 41
- É professor/a do QE
- Tempo de serviço- 17 anos
- Leciona no agrupamento desde o ano letivo 2005 / 2006

2. Percurso Profissional

- A interação com crianças e o dinamismo da disciplina foram fundamentais para a minha escolha.
- Mais compensador tem sido ao nível humano de grandes amizades que têm surgido com alunos. Desapontado mais a falta de interesse e de respeito que alguns alunos e respetivos encarregados de educação têm por estas áreas.

3. Perspetivas pessoais sobre a Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Visual e Ed. Tecnológica

- Considero que a integração é positiva, no entanto deveria ser feita em turmas com menos alunos e sempre com um acompanhamento de um prof. Do ensino especial. Cada caso é um caso, e pessoalmente já trabalhei com alunos muito diferentes. Desde os mais autónomos que conseguem evoluir, como os com mais dificuldades que têm que fazer um trabalho muito diferente do grupo/turma. Em relação à turma, para alguns alunos é positivo.
- Falta de tempo; materiais e até barreiras arquitetónicas
- Todas as disciplinas de carácter mais prático facilitam esta integração pois será nestas áreas que os alunos tb terão mais facilidade em se equipararem aos restantes colegas.
- Desde o partilhar matérias ao sentar-se em grupo poderá facilitar uma proximidade.
- Como já referi, cada caso é um caso...

ANEXO IV

“Kids Guide to Francis Bacon’s Studio”

organizado pela *Hugh Lane Gallery* em Dublin