

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O ERRO COMO PROCESSO CRIATIVO

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Ângela Filipa Alves Moreira
Orientador: Prof. Henrique Vaz
Cooperante: Prof Castro Mendes

PORTO

2017/2018

RESUMO

É aqui apresentada uma reflexão sobre um processo de estágio que decorreu na Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães, inserido no programa curricular do 2º ano do MEAV, nas disciplinas de Desenho A com as turmas de Artes Visuais do 12º ano.

Orientou-se um trabalho de estágio e reflexão em torno do mesmo a partir do desenvolvimento e exploração da forma como o erro pode ser valorizado e evidenciado enquanto processo criativo e explorativo no campo das artes visuais e como uma componente avaliativa, não quantitativa, mas sim qualitativa.

Desde cedo aprendemos que errar é humano, uma vez que desde os tempos primórdios procuramos soluções para os nossos problemas existenciais e estruturais, mas, particularmente num contexto escolar, esta situação é considerada algo a evitar. Apesar de ser aceite como uma condição nossa (humana), errar não é nada mais, nada menos do que um desvio anómalo em relação a uma norma ou padrão estabelecido, e queremos aqui evidenciar a importância e o porquê destes desvios acontecerem.

Errar faz parte de um processo de aprendizagem e de experimentação. De acordo com Luckesi (2002) *"O erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento"* - e é nesta afirmação que se sustenta esta reflexão/relatório.

Palavras-chave: erro, desenho, experiência, processo

ABSTRACT

It is presented here an internship process that took place at the Francisco de Holanda Secondary School, Guimarães, inserted in the 2nd year curriculum of the MEAV, in the subjects of Drawing A and Workshop of the Arts with the Visual Arts classes of the 12th year.

This study was constructed based on an internship and reflection within the scope of the first, oriented on the basis of development and exploration of the way in which we can value and evidence the error as a creative and exploratory process in the field of visual arts and as an evaluative component, not quantitative, but rather qualitative.

From an early age we learned that to err is human, since from the earliest times we have sought solutions to our existential and structural problems, but particularly in a school context, this situation is considered something to avoid. Although it is accepted as our (human) condition, to err is nothing less than an anomalous deviation from an established norm or standard.

To err is part of the process of learning and experimentation. According to Luckesi (2002), *"Error is not a source of punishment, but a support for growth" - and this is the basis for this reflection/report.*

Keywords: error, drawing, experiment, process

SOMMAIRE

Il est présenté ici un processus de stage qui a eu lieu à l'école secondaire Francisco de Holanda, inséré dans le programme d'études de deuxième année du MEAV, dans les matières du dessin A et Atelier des arts avec les classes d'arts visuels en terminal.

Un travail de mise en scène et de réflexion autour du même a été orienté à partir du développement et de l'exploration de la façon dont nous pouvons valoriser et démontrer l'erreur comme un processus créatif et exploratoire dans le domaine des arts visuels et comme une composante évaluative. qualitatif

Dès le plus jeune âge, nous avons appris que l'erreur est humaine, puisque depuis le début nous avons cherché des solutions à nos problèmes existentiels et structurels, mais particulièrement dans un contexte scolaire, cette situation est considérée comme quelque chose à éviter. Bien qu'il soit accepté comme notre condition (humaine), errer n'est rien de moins qu'une déviation anormale par rapport à une norme ou norme établie.

L'erreur fait partie d'un processus d'apprentissage et d'expérimentation. Comme le dit Luckesi (2002), *«l'erreur n'est pas une source de punition, mais un soutien à la croissance»* - et c'est sur cette base que repose cette réflexion / ce rapport.

Mots-clés: erreur, dessin, expérience, processus

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao Professor Henrique Vaz e à Professora Catarina Almeida pela disponibilidade demonstrada ao longo destes anos, Ao Professor Castro Mendes e Professor Viana Paredes também pelas suas disponibilidades, mas acima de tudo pelo apoio e positivismo, também à Escola Secundária Francisco de Holanda e a todos os alunos que me acompanharam neste processo e que se mostraram abertos à minha presença e à Lúcia, a minha colega de estágio, por todos os momentos de desabafo no bar da ESFH

Aos meus pais, irmãos e avós, obrigada por todo o apoio na certeza de que esta seria uma grande etapa nas nossas vidas.

Às minhas amigas, agradeço todo o apoio e pragmatismo que me transmitiram quando achei que não seria capaz.

Por último, mas não menos importante, ao Paulo por toda a motivação e paciência, pela força que me deu em não desistir e por me demonstrar que estaria apta.

ABREVIATURAS

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

ESFH – Escola Secundária Francisco de Holanda

DesA – Desenho A

Ofa– Oficina das Artes

Av12 – Artes Visuais 12º ano

INDICE

Resumo	3
Agradecimentos	9
Abreviaturas	11
Introdução	17
I – Fundamentos do erro humano	19
Etimologia	21
Fundamentos	21
II – O erro no ensino e aprendizagem	23
Aprender a conviver com o erro no ensino	25
Erro e constância	27
Tentativa e erro	31
Pentimento	33
Desenho interno e desenho externo	35
Erro no desenho	37
Prognóstico do erro	41
Papel do professor no processo de pensar o erro	43
Avaliação do erro	47
	13

III – O estágio	55
Instituição	57
Desenvolvimento da proposta	59
Resultados da proposta didática	73
Considerações finais	77
Bibliografia	81
Anexos	85
Proposta Didática	87
Planificação anual	95

INDICE DE IMAGENS

I.	Perspetivas	29
II.	Visão em túnel	29
III.	Organização da turma	66
IV.	Elaboração do 1º Exercício de movimento	66
V.	Elaboração do 1º Exercício de movimento	66
VI.	Exercício 2, resultado final	67
VII.	Exercício 2, resultado final	67
VIII.	Exercício 2, resultado final	68
IX.	Processo do exercício 3	69
X.	Processo do exercício 3	69
XI.	Processo do exercício 3	70

INDICE DE QUADRO

i.	Áreas, conteúdos e temas do programa de DesA do 10º ao 12º ano	51
----	--	----

INDICE DE GRÁFICOS

i.	Avaliação do Exercício 1	74
ii.	Avaliação do Exercício 2	74
iii.	Avaliação do Exercício 3	74
iv.	Avaliação da participação na exposição escolar	75
v.	Resultados finais da avaliação	75

INTRODUÇÃO

Pretende-se abordar e desenvolver nesta reflexão a forma como o erro pode ser aplicado, no contexto escolar, e a forma como ele pode ser gerido e enaltecido para que seja criada uma abertura visual e crítica por parte dos alunos (de modo a que o aluno não se foque apenas num só resultado e que possa consciencializar que existem várias soluções para o mesmo problema, e que seja capaz de reconhecer por ele mesmo essas soluções), uma vez que, o erro é essencial para a criação de momentos de aprendizagem e de diálogo entre professor e aluno, e até mesmo entre pares, para que posteriormente se possa melhorar através da experiência e da aceitação do que anteriormente foi feito, permitindo assim identificar alguns motivos aliados ao erro, valorizando assim todo o processo na realização de uma atividade artística, de início ao fim.

Queremos aqui refletir alguns momentos e situações que proporcionam o erro, e como eles gerem o erro em torno de algo favorável, para isso visam-se alguns conceitos da capacidade humana, a nível do intelecto e do individual, uma vez que é a “errar que se aprende”. São referidos aqui alguns motivos que possam ser geradores do erro, assim como modos com os quais o erro possa ser aproveitado e integrado no processo criativo, como, a tentativa e erro de Edward Thorndike e os pentimentos onde as alterações surgem ao longo do processo do artista, uma mudança de pensamento, estas alterações tornam-se camufladas durante o processo, e para isso, também evidenciamos o desenho interno e o desenho externo como uma forma complementar a este tema onde é demonstrado a forma como nem sempre aquilo que está na mente é o que passa para o papel. Dando continuação a estas reflexões importa referenciar também de que modo o papel do professor e da avaliação são relevantes no processo de pensar o erro e como este pode ser classificado em termos de propostas didáticas.

Colocando em prática as possibilidades teóricas a cima referidas, fala-se do modo como estas foram relevantes para o processo de estágio, onde, numa atividade didática, se pôs em prática e se mostra três formas distintas de evidenciar e integrar o erro numa proposta de trabalho e o modo como este pode ser avaliado conforme os componentes presentes nos programas de Desenho A do 10º ao 12º ano

I- FUNDAMENTOS DO ERRO HUMANO

FUNDAMENTOS DO ERRO HUMANO

A palavra erro advém do *“latim erros e trata-se de uma ação de vaguear, uma indecisão, ignorância, ilusão, enganar”* (Priberam, 2017). É o resultado de uma má compreensão ou análise defeituosa de um determinado assunto ou facto. Trata-se de um *“desvio relativo a uma norma, um afastamento do que é considerado o bom caminho ou a boa conduta.”* É também uma *“atitude ou comportamento considerado reprovável do ponto de vista moral”* (Priberam, 2017). Já Machado (1977) diz-nos que errar é *“andar de um lado para o outro, caminhar ao acaso; afastar-se do caminho certo, enganar-se, desviar-se; fig., afastar-se da verdade, estar em erro, enganar-se”*.

Feita uma pequena introdução ao que melhor define aquilo que é o erro, neste ponto de vista, passamos a refletir sobre o modo como o erro pode surgir. De acordo com Ferreira *et al.*, (2011:3) para podermos compreender o erro num contexto geral, precisamos primeiro de perceber e mencionar alguns dos motivos que poderão encontrar-se por trás destas falhas. Não existindo uma ordem de importância/ relevância começamos por mencionar a falta de capacidades, ou seja, uma deficiência a nível formativo maioritariamente num nível de formação base, associada à polivalência do conjunto de conhecimentos adquiridos através da experiência e da prática. A falta de atenção poderá também estar relacionada com este défice, contribuindo para uma falta de perceção de uma mensagem ou informação, e posterior esquecimento do cumprimento de um passo que seja essencial para a finalização de uma tarefa. Ainda com base nos mesmos autores, a escassez de informação e de formação estará associada a uma falha de comunicação, ou seja, relacionada com uma compreensão errada de informações confusas. Similarmente a ausência de motivação ou a *“motivação incorreta”* deliberada, os *“diferentes valores”*, situações conflitantes, e *“fatores de trabalho*

que induzem para a ação errada” estão diretamente relacionados com o surgimento do erro. (Ferreira *et al.*, 2011:18)

Os mesmos autores continuam dizendo que quando existem *condições ergonômicas inadequadas*, assim como, *“uma situação/condição de trabalho, onde existam instrumentos de leitura inadequados para a situação ou até mesmo uma sobrecarga de informações ou tarefas”*, estas acabam por se tornarem difíceis ou mesmo impossíveis de serem realizadas. A falta de aptidão física ou cognitiva contribuem para um erro de seleção, (uma escolha com critérios e fundamentada nos motivos do fim que se quer obter) *a perda de competências relacionadas com problemas emocionais e pessoais, a pressão de tempo e a sobrecarga de trabalho*. (Ferreira *et al.*, 2011:19)

É também sabido que na vida o erro, é muitas vezes, repreendido, mas também sabemos utilizá-lo, não só para corrigi-lo, mas também para haver um favorecimento de diversidade e de possibilidade de evolução e *“assumir essas experiências exige a construção de um processo de aprendizagem e conhecimento construído sobre um solo frágil, caracterizado pela ausência de fundamento”*. (Morin, 2003:19) Por vezes errar não é visto como um modo de progresso, mas os caminhos para a evolução passam também pela experimentação, ensaio e pelo erro. A busca de algo é feita através do vaguear e da itinerância; *“itinerância implica que é um erro buscar a verdade sem buscar o erro”* (Morin, 2003:28).

Silva (2008:100) fala-nos também em: erro construtivo, que é aquele que acaba por surgir ao longo de um processo de redescoberta ou de reinvenção do conhecimento, e que o sujeito acaba por abandonar ao alcançar um nível de elaboração mental superior, e também em erro sistemático, que é o que resiste, apesar das evidências que comprovam a sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem, e nestes casos acaba-se por abandonar a ideia inicial ao invés de a aprofundar ou modificar.

II – O ERRO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

APRENDER A CONVIVER COM O ERRO NO ENSINO

Alguns aspetos podem propiciar ao erro, não significando isto que errar não possa ter algo de positivo. Queremos aqui demonstrar que, dentro dos diferentes aspetos, poderá sempre existir algo de positivo a reter. Quando erramos também aprendemos, seja isto em qualquer vertente das nossas vidas, tanto a nível pessoal, como académico ou social. Precisamos do erro e sabemos conviver com ele porque sabemos que na vida não existe como voltar atrás no tempo para desfazer o que foi feito, então acabamos por conviver cordialmente com os erros cometidos e tentamo-nos lembrar posteriormente de não repetir algumas situações por sabermos as consequências. O dia-a-dia é feito de opções, sejam elas boas sejam elas más, e aprendemos a conviver com essas opções. Por vezes um erro poderá levar-nos a uma solução melhor do que aquilo que queríamos ou expectávamos,

De modo pessoal, considero o erro sempre como um modo de aprendizagem, errar é necessário para melhorarmos enquanto pessoas em todos os aspetos vivenciados.

Quando o erro surge numa sala de aulas, ele não deve ser punido, ele merece atenção, merece a criação de um espaço de trabalho para ele, é preciso falar sobre o erro, é preciso que ele exista, se não existisse então seríamos todos alunos de topo, mas o erro não pode, nem deve ser ignorado, deve ser trabalhado dentro da sala de aula de forma a desinibir o aluno, de forma a este não ter “vergonha” de o mostrar, é preciso mostrar, expor, ajudar e orientar, criar momentos propícios dentro do ensino. O difícil é mentalizar o professor que deve ser um orientador e um educador. A procura pelo aperfeiçoamento e aceitação do individual deve ser constante, mas nem sempre é possível quando à nossa frente temos cerca de 25 indivíduos únicos, com vivências, experiências, situações sociais e económicas, personalidades, completamente distintas umas das outras.

Todos os seres são únicos, por isso todos os erros são únicos, e cada um transporta em si um saber e um modo de ser completamente distinto, é preciso chegar, entender e criar momentos de aprendizagem individualizados, não para criar uma turma uníssona, mas para enaltecer em cada aluno o que de melhor existe em si.

A própria escola deveria criar momentos de formação para os professores manterem constantemente a ideia de que para ensinar é preciso também “errar”. Enquanto estagiária durante dois anos consecutivos posso mencionar que, a proposta de trabalho que realizei no primeiro ano nada tem a ver com a que realizei no ano seguinte, pois o objetivo foi sempre superar-me e criar algo mais instigante e levar para a sala de aula um tema e uma proposta divergente do que estavam habituados a ter. Não foi com o intuito de criar o caos ou a superação do que era feito, mas sim provocar nos alunos um clique mental, para perceberem que errar também é um caminho válido dentro da escola e das artes, que podem e devem errar, tanto para descobrirem novos trilhos como para se mentalizarem que só se tentarem é que conseguem, pouco importa fazer bem à primeira quando não tentamos se quer outros percursos.

E para isto existir é necessário haver uma disponibilidade por parte do professor e uma abertura por parte do aluno para que possam surgir momento de discussão acerca do que foi feito, como lá chegou, quais os passos que tomou, o que aprendeu e o que desvalorizou durante o processo. É necessário haver uma convivência com o erro não para o reprimir, mas para aprender a lidar e tirar maior proveito dele.

ERRO E CONSTÂNCIA

Nem sempre o erro é comprometido como uma *falha ou falta de atenção, por vezes acaba por surgir como uma solução possível, ou como um compromisso entre o que se vê e o que se sabe sobre o objeto.* (Almeida, 2014: 25)

Goldstein (1973: 338 - 349) apresenta três categorias de erros: os perceptuais, relativos à percepção, num nível concreto, não abstrato nem conceptual; os organizativos, atos de estrutura, composição e disposição; e os expressivos, a forma como se manifesta aquilo que queremos transmitir, o que queremos exprimir. Os erros padrão (chamemos assim àqueles que surgem com mais frequência) revelam inclinações perceptivas onde existem quatro possibilidades: a primeira possibilidade está associada à configuração da figura, ao seu aspeto e à forma exterior dos objetos de estudo; a segunda possibilidade está relacionada com a conceção da imagem, compreende aqui aquilo que é do conhecimento pessoal concernente a um determinado objeto ou imagem, e trata-se do juízo que existe relativamente a algo, tanto abstrato como concreto; como terceira possibilidade temos a habilidade de registo, isto é, a destreza, a capacidade e a astúcia com que é feito o desenho numa determinada proposta; e, por fim, temos como possibilidade a avaliação da imagem realizada, a apreciação, e o valor que o desenho final contém. (Cohen & Bennett, 1997: 609)

Segundo Paulo Freire (2014:24 e 25) existem diversos tipos de erro entre os quais os problemas de análise relativos à percepção, hábitos metodológicos, opções estéticas ou gráficas ou problemas gerais de atenção, motivação e concentração. Os problemas de análise do todo resultam em desproporções e desfigurações das imagens/figuras. Os hábitos metodológicos levam à confusão gráfica, ou mesmo a uma excessiva rigidez expressiva associada a um controlo exagerado dos processos. As opções estéticas surgem como o tópico mais

discutível porque não se podem considerar propriamente como erros, mas como dificuldades em lidar com a ambiguidade, redundância e o seu significado. E finalmente, os temas da motivação e atenção são transversais aos temas anteriores, mas alternam entre um valor accidental e casual, ou reiterado e permanente. Por norma estes quatro fatores poderão ser simultâneos ou interdependentes, como é denotado na maioria dos casos.

Paulo Freire (2014:30) continua referindo que o ato de desenhar tende a substituir os dados de observação pelo sistema canónico de organização espacial e figurativo do mundo.

Almeida (2014:31) menciona alguns erros em fases introdutórias relativos à perceção uma vez que *“o desenhador não é aquele que apenas observa, mas é também aquele que regista informação, existindo um choque comparativo entre o fenómeno e a representação do fenómeno”*, que são estes:

Existem diferente tipos de perspetivas (imagem I) no desenho, a visão axonométrica¹ pode incorrer num exagero da profundidade, sendo que o objeto acaba por ficar *mais extenso do que* alto ou pelo menos aparenta-se mais extenso, Almeida (2014:31). A linha do horizonte demasiado alta faz com que as linhas do chão se tornem demasiado *acentuadas e a inclinação das linhas do teto menos acentuadas do que na situação real*, Almeida (2014:31). A visão em túnel (imagem II) não se trata propriamente de um erro, mas de uma inércia processual, ou seja, uma tendência que absorve a atenção de modo a tornar mais lento e estático o desenvolvimento do desenho. *Este erro não só contraria o processo lógico de aumentar a curvatura à medida que esta se afasta da linha de horizonte, como*

¹ , ou perspectiva axonométrica trata-se de uma forma de simples de entender o objeto no espaço, existindo as oblíquas (militar e cavaleira) e as ortogonais isométrica, dimétrica, trimétrica). Estas projeções utilizadas em DesA para recriação ou criação de espaços arquitetónicos funciona num sistema ortogonal de três eixos que formam um triedro

resulta num efeito manifestamente estranho, por norma tolerado pelo desenhador.
Almeida (2014:32)

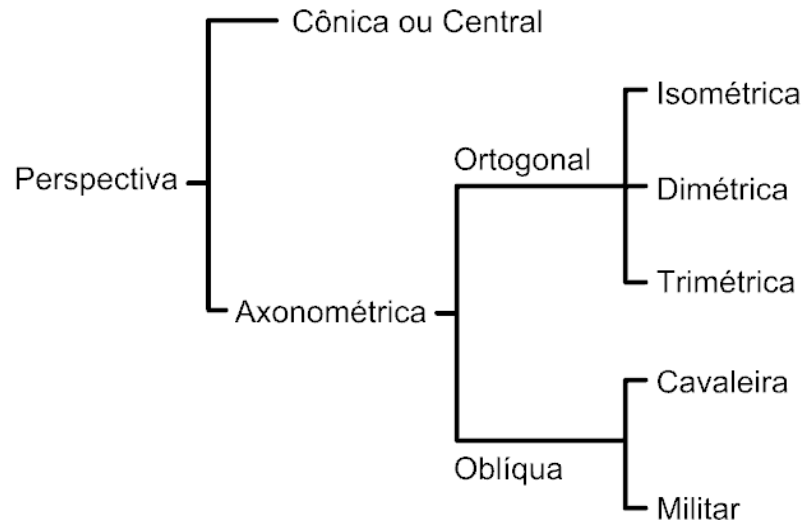


Imagem I – perspectivas

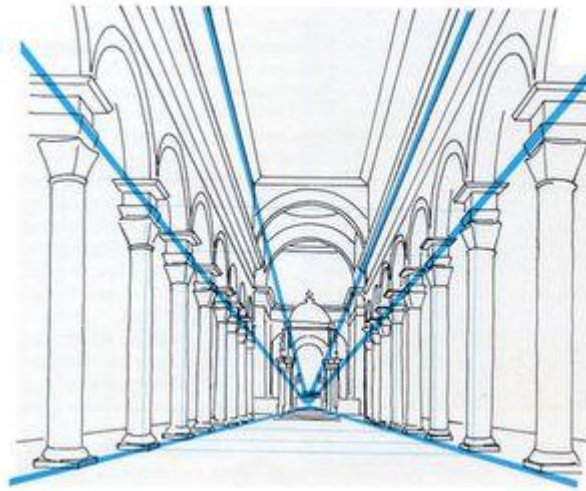


Imagem II – Visão em túnel

TENTATIVA E ERRO

Por vezes errar aparece como o pior resultado possível de uma experiência e, muitas vezes, é encarado como pior do que nem sequer tentar. Mas o tempo e a razão formularam que as maiores ideias e invenções surgiram também através de sucessivos erros. Edward Thorndike (1898) apresentou a lei do efeito através de uma experiência com gatos, que a tentativa e erro é um método básico de aprendizagem a qual demonstra que todos os seres vivos utilizam para aprender novos comportamentos. Isto faz com que seja tentado um método e se este método não funcionar, então tentaremos um outro processo repetitivo que nos leva a uma solução, ou resultado final que mais nos agrada. Isto acontece com quase tudo na vida quotidiana desde que somos pequenos.

Harford (2011) ² diz-nos que no processo de tentativa e erro *"a experimentação é muito importante, e quando as escolas começarem a ensinar às crianças que há problemas que não têm só uma resposta certa, quando se acabarem as listas de perguntas/ atividades em que cada uma tem uma resposta certa"* e que se não se enquadra nos parâmetros então é porque está errado, aí poderemos ver que a tentativa e erro por si só, é algo favorável para o desenvolvimento do aluno, de modo a criar um sistema de experimentação onde o aluno poderá encontrar de forma individual e personalizada as soluções para as problemáticas encontrada nas propostas de trabalho, mas para que isso seja possível é preciso que esta seja enquadrada e incorporada no sistema de ensino como um modo de aprendizagem viável.

A tentativa e erro é essencial na educação e nas artes em geral uma vez que nos mostra vários caminhos a percorrer. O exemplo poderá ser o simples

² Disponível em: https://www.ted.com/talks/tim_harford

facto de colocarmos água a mais numa aguarela, a seguir não faremos isso caso o resultado não nos tenha agradado, ou seja, pequenos momentos tornam-se em aprendizagens que ficarão connosco por muito tempo. Sabemos que não devemos usar gramagens baixas para aguadas uma vez que o papel rasga ou encorrica, os resultados não serão de qualidade, mas, no entanto, foi necessário experimentar para percebermos que efeito iríamos obter

Cabe a cada aluno utilizar a tentativa e erro como um processo válido dentro das atividades didáticas, para isso, é necessário rasurar, idealizar, percorrer diferentes métodos ou materiais, praticar e acima de tudo fazer esboços constantes até chegar ao resultado de lhe parece o ideal.

PENTIMENTO

A forma única como se desenha e se vê o mundo é constituída por diversos fatores, como autor, contexto e tempo. Devido a estes fatores, um cenário parecido pode ser expresso de maneiras distintas por cada pessoa, como também o autor pode fazer diferentes desenhos sobre o mesmo objeto, podemos dizer que o erro pode surgir de diferentes formas em cada desenho que se faça, mesmo que estes desenhos sejam todos sobre o mesmo objeto, ou seja, o erro pode ser incerto.

Um pentimento trata-se de um arrependimento, ou de uma mudança de parecer. Uma ação de “culpa”, que abre espaço semântico para o estado pendente, uma insegurança.

Para Meder (1978), referenciado por Bismark (2008:48), o ‘*pentimento significa uma “mudança” de ideia*’, já Bismark (2008: 49), dá-nos uma noção mais aprofundada, dizendo que é a correção que não esconde o que é corrigido. O pentimento destrói uma suposta pertinência e linearidade do desenho como instrumento projectual e sinal de que algo não “correu conforme planeado”, sinal de crise no sentido em que é a infiltração do imprevisto, do imprevisível. O pentimento é a mancha que perturba a linearidade do “plano”

Trata-se de um termo italiano que indica a *alteração feita por um pintor ou um desenhador numa obra*. Na primeira definição, *o sentimento reduz-se a uma falha, um erro; na segunda, refere-se a uma correção, uma possibilidade de modificação, sendo que corrigir é uma ação que conserta um desvio de algo que agora tende a estar correto*. Ribeiro e Castral (2013:5)

Uma mudança de ideia que implica a presença simultânea quer da primeira versão quer da versão alterada num desenho. É uma correção que não esconde o que é corrigido.

DESENHO INTERNO E DESENHO EXTERNO

Bismark (2000: 55) recupera a definição de Federico Zuccaro acerca do desenho interno que pode ser entendido como o conceito que se forma na mente, ou o próprio pensamento, enquanto o desenho externo é o corpo gráfico, a figura do algo imaginado.

Neste contexto, o desenho diferencia-se das outras atividades artísticas (como a pintura e escultura) uma vez que *se institui como processo e como acto e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa "obra"*. Bismark (2000: 55) Denota-se a presença no papel de vestígios dos traços iniciais e as marcas do percurso de formação do pensamento do aluno, onde existe uma grande proximidade entre o pensamento e o registo, mesmo que por vezes os desenhos internos e externos não estejam de acordo.

O desenho interno (abstrato) é então entendido como aquilo que os olhos rececionam e que o cérebro reproduz para que seja assimilado e compreendido pelo indivíduo, ou a imagem que é produzida pela mente através da imaginação, que nem sempre está em concordância com o desenho externo (concreto), aquilo que é a parte tangível do que queremos ver reproduzido, o que é transmitido para o papel posteriormente ao desenho interno, uma vez que nem sempre nos é fisicamente possível fazermos uma reprodução do que está no nosso imaginário. Por vezes esta situação poderá trazer frustrações ou motivações para um trabalho contínuo de forma a chegarmos a uma harmonia entre o abstrato e o concreto.

ERRO NO DESENHO

Vieira (2014: 6) diz-nos que enquanto educadores e seres humanos, é-nos mais útil e esclarecedor explicar e apontar o que está errado (com o intuito de ser melhorado) do que o que está certo.

No caso do desenho, o erro é algo objetivo (Vieira, 2014: 6) (quer-se dizer com isto que o desenho de um modo geral se caracteriza por uma visão pessoal imparcial), estando sempre associado ao conceito de prevaricar (transgredir uma norma ou um princípio. Neste caso, normas estabelecidas pelos programas de Desenho A e Oficina das Artes que estão incluídas nas propostas de trabalho elaboradas pelos professores), e, dessa forma, conclui-se que desenhar não é uma atividade subjetiva, mas que em termos de aprendizagem formal, e com todas as suas regras e etapas, o desenho em si não deixa de ser subjetivo na medida em que os alunos são seres individuais, não formatados, que se expressam de diversos modos e utilizam os seus conhecimentos e personalidades para transporem numa proposta aquilo que é pedido, isto é, o indivíduo coloca no desenho aquilo que é, sendo que nenhum desenho acaba por ser igual mesmo que sejam utilizados os mesmo materiais, suportes, e as mesmas etapas. Perante uma proposta didática teremos sempre diferentes pontos de vista, e deste modo é avaliado o seu conteúdo tendo em conta quais os objetivos e finalidades de cada proposta, isto é, importa o processo implementado, importa saber se os objetivos foram cumpridos, importa saber se o aluno utilizou todas as ferramentas necessárias para concluir o trabalho. Um trabalho é menos cotado ou mais cotado de acordo com as suas capacidades em comparação com as capacidades do resto da turma, ou seja, o aluno é único mas acaba sempre por ser um ponto de comparação perante o outro.

Partindo de algumas reflexões iniciais, tais como, como poderia o erro ser incorporado e válido a nível formativo, tomadas a cabo ao longo dos primeiros meses de estágio, questionamos de que forma os professores de desenho encontram fundamentos para dizer a um aluno que o seu desenho tem erros, ou está errado? Ao fim do longo percurso foi possível responder a esta questão. O que torna um desenho errado ou com erros é o facto de este não contemplar todos os objetivos e etapas programáticas ao longo das propostas, mas, mais uma vez, estas questões estão inseridas na avaliação do erro, referida posteriormente neste relatório.

Um desenho de memória, ou uma reprodução de um objeto, por norma trata-se de um esboço rápido de uma ideia inicial e a possibilidade de o erro surgir está sempre presente. Já no desenho da imaginação o erro difunde-se no critério do aluno. Desta forma, no desenho, *o erro pode fazer parte da tática de elaboração da imagem, em especial no modo de esboço.* (Vieira, 2014: 7)

O erro está no caminho da perfeição,(Vieira, 2014: 7) uma vez que errando, e em especial, sabendo que erramos, teremos sempre bases que nos ajudarão a melhorar aquilo que foi feito, não obstante que o mais importante é ter um método e um comportamento que permita reconhecer o erro e poder evitá-lo em seguida ou mesmo aceitá-lo como um corpo essencial e incorporá-lo na obra criada.

Algumas questões surgiram na leitura de Barreira (2014:17), *será o erro uma forma dos professores se envolverem mais no processo de aprendizagem do aluno? De quererem estar mais no durante do que no fim?*

Numa perspetiva externa ao relacionamento de professor-aluno, e de forma muito pessoal, poderei concluir que realmente o erro é uma forma do professor se envolver no processo, uma vez que a avaliação sendo de um todo deverá ter um acompanhamento ao longo do processo onde é manifestado todo o enredo e desenrolar que o aluno toma para cumprir com as etapas impostas.

Ainda segundo Barreira (2014: 17) o processo trata-se da execução, do confronto com a hesitação, é o pensar e o resolver e o produto final é a constatação, o confronto com a evidência e com a solução. Por vezes a subjetividade do aluno sobrepõe-se à análise objetiva do trabalho que está a ser desenvolvido.

PROGNÓSTICOS DO ERRO

Por vezes o erro também advém de uma grande falta de conhecimento de tipologias corporais e de uma capacidade perceptiva distorcida ou fuga à percepção. (Vieira, 2014:8)

Um exemplo de Vieira (2014:9) é *a espessura utilizada nos vários momentos do desenho como delimitar o rosto ou corpo com linhas irreais ou usar manchas com a intenção de dar tonalidades a superfícies, ou mesmo pele, cabelo, ou elementos como os olhos e os lábios, pois deste modo o desenho torna-se ineficaz uma vez que não existe uma utilização correta das linhas e da sua espessura e mesmo da mancha.*

Ocasionalmente desenha-se aquilo que se julga ver e não aquilo que realmente se vê, (Vieira, 2014: 10) assim, os níveis de informação transmitidos através do desenho tornam-se incoerentes, porque é seguramente mais fácil desenhar-se aquilo que se compreende e que já se conhece do que quando somos confrontados pela primeira vez com algo que não nos é cultural ou não faça parte do nosso contexto social. A proposta de trabalho enraizada neste relatório começou a surgir através deste mesmo confronto com o novo e o choque que ele provoca nos alunos.

Denota-se desde logo que, ao avaliar um qualquer trabalho, *surgem diferentes pontos avaliativos que poderão beneficiar ou prejudicar a cotação do trabalho executado pelo aluno; as disformidades, imprecisões, desproporções e falhas serão as mais habituais, mas estas não correspondem a um código fechado* (ou seja, aqui não se trata de existir uma resposta certa ou errada, mas sim um conjunto de fatores consoante o tipo de trabalho a ser desenvolvido), *mas sim a uma analogia com os modelos na representação e, em casos específicos na abstração, com as figuras geométricas.*(Vieira, 2014: 6)

De facto, as artes plásticas e em particular o desenho permitem-nos que o erro seja compensador e até mesmo, valorizável. (Vieira, 2014: 11)

“O grafismo beneficia da expressão dum dinâmica que só ao desenho concerne, procura-se a luz da realidade, respeita-se a teoria da perspetiva espacial, e a preocupação pelo pormenor é grande, mas esta perde o sentido quando se torna desajustada à escala representativa, e aqui nasce um novo erro, fruto da incompreensão do que é um desenho de detalhe e ao que é informação num desenho”

(Vieira, 2014:12)

Falando em termos proporcionais, mais propriamente no campo do desenho de figura (no qual toma como base toda a proposta didática elaborada nas turmas de 12º AV na ESFH) denota-se um agravamento a nível proporcional nas extremidades, mãos e pés, como se fossem formas independentes do corpo. *Observa-se uma dificuldade em perceber o todo nas partes e as partes no todo.* (Vieira, 2014:12). As escalas anómalas influenciam também em termos de proporção, visto que, o desenho perderá coerência. Nestes termos acima referidos deverá existir um bom acompanhamento a nível docente e uma boa compreensão dos processos de elaboração gráficos por parte dos alunos. A dificuldade de percepção visual e de gestão dos processos de produção gerais de uma imagem é também diferente de aluno para aluno, sendo que as indicações fornecidas deverão abranger e serem compreendidas por todos de forma igual ou idêntica.

PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE PENSAR O ERRO

O professor deverá aqui servir como um fio condutor que criará oportunidades e momentos de aprendizagem através do erro, não desvalorizando ou descurando o trabalho do aluno, mas sim, evidenciando quais os aspetos necessários para a correção (ou não) do erro. Quer-se com isto dizer que, dependendo das competências programáticas inseridas na proposta de trabalho, existirão sempre momentos de aprendizagem através do erro, sejam estes momentos relativos à incorporação do erro e à sua valorização, como sejam eles relativos à sua correção, análise e questionamento para que, por conseguinte, possa ser dado um momento de reflexão entre professor e aluno e para que ambos possam compreender o que poderá ser melhorado posteriormente.

Para que o erro possa ser incorporado e valorizado é necessária a presença de um *professor estrategista*, isto é, um professor que possa encontrar no programa nacional “*situações mutáveis e incertas*”(Morin, Ciurana e Motta,2003: 18), isto porque, quando se está perante um conjunto de objetivos concretos delineados para uma proposta de trabalho em sala de aula, “*pouco espaço emerge para o desalinho destes objetivos, mas quando se trata de objetivos menos concretos e mais abrangentes, por assim dizer, é necessário um professor capaz de responder e criar espaços para os acasos que surgem, para que possa fazer lidar com as desarmonias resultantes dos processos criativos.*” (Morin, Ciurana e Motta,2003: 18)

Torna-se necessário a utilização do *método como um caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho.* (Morin, Ciurana e Motta,2003: 18)

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003: 19) a experiência não é um caminho improvisado, mas sim uma abordagem estratégica que não dissimula a sua própria errância, mas que também não renuncia a captura de verdades fugazes da sua experiência.

Seguindo o pensamento dos mesmo autores essas mesmas experiências não surgem do nada, por norma exigem uma construção de um processo de aprendizagem e conhecimento construído sobre solo frágil, caracterizado pela ausência de fundamentos, mas isso torna a experiência algo muito mais profundo e paradoxal e poderá assim afirmar-se que a experiência é constituída por um *a priori*, um método e um *a posteriori*.

Para compreender a complexidade humana e o devir do mundo requer-se um pensar que transcenda a ordem dos saberes constituídos e da trivialidade do discurso académico. Uma escrita e um pensar que incorporem a errância e o risco da reflexão

(Morin, Ciurana e Motta,2003: 23)

Concluimos então que a vida comporta inúmeros processos de deteção e repressão do erro, mas também mecanismos de utilização do erro, não só para corrigi-los, mas também para favorecer o surgimento da diversidade e da possibilidade de evolução. Para que isto seja possível é necessário criarmos ou (criarem para nós) bases que nos permitem reconhecer quando um erro deverá ser repreendido e quando um erro será motivo de evolução pessoal.

Assim poderá ser dito que mais do que um professor, perante o erro, é necessário um educador, que seja capaz de ajudar a evoluir, dialogar, e intervir positivamente sempre seja criado um momento de evolução que tenha em sido o erro e a reflexão

Destaca-se, portanto, o papel do professor na perspectiva de assumir o erro do aluno como um indicador diagnóstico dos seus percursos cognitivos na edificação do conhecimento, fundamental para balizar a recomposição do ensino e o redireccionamento da aprendizagem.

Para tanto, o erro precisa ser compreendido – por professores e alunos – para além de sua aparência de não acerto. De modo geral a postura do professor passa por valorizar os acertos e excluir os erros como uma possibilidade de aprendizagem. (Siliba, 2012: 42)

As finalidades globais concebidas pelo programa nacional de desenho A definem-se por conseguir dominar, perceber e comunicar de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, e o papel do professor caracteriza-se pela ação insubstituível, quer nalguma estruturação através do “ambiente e contágio do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático quer ainda pela ação como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado “currículo oculto”³ no melhor dos seus sentidos; e ainda, evitando inibir potencialidades (“currículo omissa ou nulo”). (Ramos, et al, 2001:4)

O programa nacional de desenho A é feito dentro dos princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade, logo, o professor tem espaço para a criação de propostas diversas através da implementação dos objetivos sugeridos, havendo liberdade para construir propostas didáticas divergentes dentro dos mesmos temas e objetivos, mas existindo sugestões de trabalho ao longo do programa de Desenho A. Quanto à avaliação, o programa procura tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor

³ Define-se por currículo oculto toda a aprendizagem que o aluno adquire através da aprendizagem diária por meios de práticas, atitudes, comportamentos, etc., que vigoram no meio escolar. É uma influência não consciente, mas eficaz na formação, mas não estão explícitas nos programas curriculares e manifestam-se de modo implícito nas aprendizagens, tanto dentro como noutros espaços escolares.

necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos letivos.

Existe então alguma margem de manobra tanto em termos programáticos, assim como, avaliativos. Mesmo existindo parâmetros e objetivos a serem cumpridos ao longo do ano, estes surgem como fios condutores para a criação das propostas didáticas que o professor poderá criar.

AVALIAÇÃO DO ERRO

Para se falar da avaliação do erro no campo do desenho é primeiro necessário compreender de que forma se procedem as avaliações da disciplina de DesA no secundário e a forma como estas são propostas pelos programas de desenhos do 10º e 11º/ 12º ano de escolaridade a nível nacional.

As avaliações têm como base classificar uma determinada aprendizagem de modo a considerar o aluno como apto ou não apto, qualitativamente, e a medir a sua apreensão de conhecimentos transmitidos.

Estas classificações estão geralmente associadas a uma reprodução de conteúdos através de padrões pré-estabelecidos de forma a perceber quantitativamente se o aluno obteve o rendimento necessário e assim o aluno é classificado (no caso do ensino secundário) de 0 a 20, sendo que, deste modo há a procura pela homogeneidade de apreensão de conhecimentos rejeitando a individualização do aluno.

Poderá dizer-se que uma avaliação quantitativa se torna bastante redutora, fechando o caminho para o diálogo entre professor-aluno e para a experimentação, importando aqui o resultado final mais do que processo em si e não existindo um estado para a reflexão de aprendizagem, isto é, o aluno não dialoga que processos utilizou para chegar a um resultado e não avalia o seu próprio desenvolvimento. Nesta situação o professor não se envolve enquanto orientador e educador no processo de desenvolvimento do aluno, mas sim apenas como avaliador, sendo que a avaliação se torna um *“instrumento de seletividade, (...) hierarquizando pessoas e reproduzindo a dinâmica da sociedade”* (Sibila, 2012: 45)

Foi ainda vivenciado, enquanto estudante e estagiária, que o sistema avaliativo é similar em várias escolas. Denota-se uma *“intenção de trabalhar com o erro, porém, sem desencadear processo reflexivo por parte do aluno”* (Sibila, 2012: 47), isto é, o professor classifica e posteriormente verbaliza o que está de errado com o trabalho do aluno e de que forma deveria estar feito, quando isto seria bem mais importante e esclarecedor se feito ao longo do processo do trabalho de modo a envolver-se no processo de trabalho, criando novas diretrizes e ajudando-o a refletir sobre quais os melhores caminhos a seguir.

O facto de as turmas serem heterogéneas a nível de aprendizagem e interesse nas propostas escolhidas, problematiza também o apoio individualizado que um professor pode oferecer. As questões das avaliações não recaem apenas no professor, mas também no interesse que os alunos demonstram em envolverem-se mais nas propostas e na procura pelo conhecimento e questionamento.

Focando agora nos instrumentos avaliativos presentes no programa nacional de Desenho A, são tidos em conta três tipos de objetos de avaliação; o primeiro aborda a aquisição de conceitos sendo estes,

1. *O domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «sintaxe», e a sua correta aplicação;*
2. *O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;*
3. *O conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica;*
4. *O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam.*

(Ramos et al, 2001: 11)

O segundo evidencia a concretização das práticas concernente ao

1. *O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;*
2. *O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;*
3. *O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;*
4. *O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;*
5. *A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;*
6. *A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;*
7. *A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;*
8. *A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.*

(Ramos et al, 2001: 11-12)

E o terceiro objeto de avaliação relaciona-se com os valores e atitudes sendo aqui considerados,

1. *O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;*
2. *A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;*
3. *A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;*
4. *A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao*

desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).

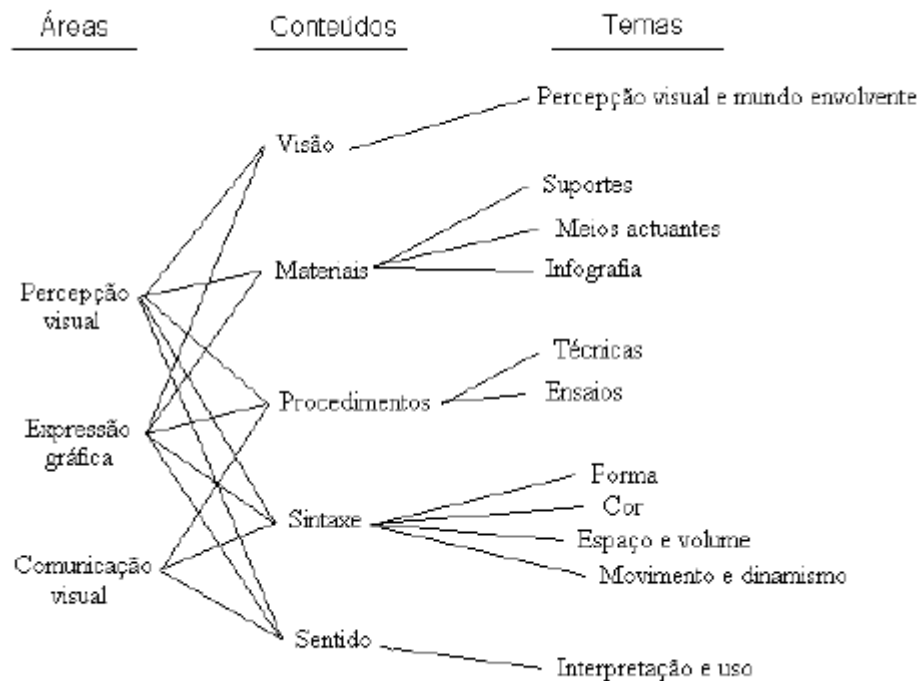
5. A capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;

6. A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;

7. O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

(Ramos et al, 2001: 12)

Importa aqui referir que ao longo do Programa de Desenho A é mencionado o facto desta área disciplinar se esquivar de sistematizações rígidas ou permanentes, sendo que para criar propostas eficazes e concisas importa estabelecer ligações entre áreas (perceção visual, expressão gráfica e/ou comunicação visual) e conteúdos (visão, materiais, procedimentos, sintaxe e/ou sentido) resultando em temas criados através das ligações anteriores entre áreas e conteúdos (perceção visual, suportes, meios atuantes, infografia, técnicas, ensaios, forma, cor, espaço e volume, movimento e dinamismo e/ou interpretação e uso).



QUADRO 1. Áreas, conteúdos e temas do programa de DesA do 10^o ao 12^o ano

Posto isto pode-se conversar então sobre o erro e o modo como ele é tratado pela avaliação. Quando se avalia o erro é mais importante o conteúdo qualitativo do que o quantitativo referenciado em cima, uma vez que o primeiro incide no processo mais do que no resultado ou no produto final (BOGDAN, BIKLEN, 1994: 49)

A avaliação do erro difere um tanto da avaliação quantitativa a que a escola está habituada a valorizar. De forma pessoal, que foi aplicada na conceção da proposta didáctica, no programa nacional de desenho A 11^o/12^o não existem referências avaliativas (estas estão inseridas no Programa de Desenho A 10^o ano), mas sim objetivos propostos a serem validados em cada temática, isto é, etapas necessárias para que um determinado desenho seja válido como referido anteriormente.

As práticas avaliativas relativas ao aproveitamento do aluno têm sido pautadas pela procura de objetividade dos critérios utilizados, (Silva, 2008) isto valida que existe um padrão definido pelo professor através dos objetos de avaliação que é considerado como o correto/certo.

Importa então tornar o processo de ensino-aprendizagem numa postura construtivista onde é valorizada a possibilidade de o aluno aprender e onde o programa oculto faz parte de um processo. *O erro construtivo surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. O erro sistemático resiste, apesar das evidências que comprovam a sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem.* (Silva, 2008: 100)

A avaliação escolar é *caracterizada por um sistema contínuo apoiado em pressupostos teórico-científicos, e (...) uma abordagem quantitativa (relação causa-efeito), processo tecnicista, onde importa a comprovação da medida em que os objetivos estabelecidos anteriormente foram atingidos* (Silva, 2008: 102)

A avaliação, quando centrada no processo, torna-se também um processo por si só que vai evoluindo através de descobertas e de transformações, criando uma abordagem progressiva e seletiva.

Através da perspetiva construtivista de Piaget, que afirma que o conhecimento é resultante da construção pessoal do aluno e que professor é um mediador no seu processo ensino-aprendizagem, *o conhecimento é então construído através da experiência (a ação); a realidade é o produto da interação com o meio, deixando assim de existir uma realidade objetiva, mas sim diferentes conceções da realidade entre indivíduos* (Silva, 2008: 104)

Como pressuposição à premissa referida anteriormente, importa agora *proporcionar oportunidades para que o aluno possa expor e demonstrar as suas capacidades.* (Silva, 2008: 104)

A avaliação serve então para a verificação das capacidades que o aluno tem em utilizar as estruturas do conhecimento e perceber se a sua resposta é influenciada pelos fatores motivacionais, afetivos e cognitivos. (Silva, 2008:103)

Posto isto, concluímos que o programa nacional de DesA não funciona só a nível de avaliação quantitativa, mas que poderão existir algumas margens de manobra para que possam ser criados momentos para uma avaliação qualitativa, onde o processo de aprendizagem e o envolvimento do aluno seja valorizado mais do que o próprio resultado final da própria proposta de trabalho.

III - O ESTÁGIO

INSTITUIÇÃO

A ESFH localiza-se no centro da cidade de Guimarães, tendo sido inaugurada a 3 de dezembro de 1884 como Escola Industrial de Guimarães, do modo a dar resposta a alguns bloqueios da industrialização e vindo a sofrer uma requalificação em 2009 após a aprovação do Programa de Modernização do Parque Escolar.

A escola oferece uma dimensão extracurricular artística e cultural onde todos os alunos podem participar como a Elaboração do Cartaz da Semana Aberta, Ateliê de Design, Clube de Fotografia, Ateliê de Artes Plásticas, entre outros onde é promovido projetos abertos à comunidade.

Atualmente o edifício que caracteriza a ESFH funciona como serviços educativos, incluindo a direção, serviços administrativos e de ação social escolar, biblioteca, a papelaria/reprografia, também inclui a sala dos professores, sala de computadores e sala de reuniões.

Este edifício tem ligação direta com o novo, sendo interessante o choque arquitetónico quando se está nas escadas que ligam um edifício ao outro, por um lado temos o antigo com elementos modernos e por outro lado temos o novo com elementos do antigo, como as antigas máquinas de tecelagem que podem ser vistas ao longo dos corredores transicionais.

Após a requalificação a escola privou de espaços verdes e área externa para que fosse construído o edifício onde atualmente são lecionadas as aulas, o bar, a cantina, grandes oficinas com máquinas próprias para os cursos profissionais, sala de informática equipada e até uma sala de revelação fotográfica.

A escola prima pela qualidade de ensino e de instalações, as salas direcionadas para o Desenho e Artes têm uma boa iluminação, conforto e são amplas, havendo mesa de luz, estendal vertical (para que os trabalhos possam secar sem estarem a criar constrangimento de espaço) e ainda gavetas onde ficam guardados os trabalhos de grandes dimensões, têm também materiais como projetores ligados ao computador da sala onde facilita a projeção tanto de vídeos como de imagens ou slides. A escola fornece também alguns materiais para o uso em sala de aula, como réguas, compassos, aguarelas, pinceis, frascos de vidros, fita cola, tesouras, livros escolares e artísticos, estando estes num armário que apenas é aberto quando requisitado ao Professor.

A escola pretende promover e dar prioridade aos processos de trabalho e valorizar o esforço, empenho e as capacidades individuais dos alunos. E também valoriza o cruzamento disciplinar (interdisciplinaridade) e as aprendizagens experimentais, incentivar também hábitos de autonomia e responsabilidade, e estimular o exercício de diálogo e respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

O estágio curricular começou com uma reunião com os orientadores e cooperantes, nas primeiras semanas foi feita uma integração nas turmas e disciplinas, desta forma foi possível interagir com diferentes turmas, idades e fundamentalmente com diferentes métodos de ensino e abordagens.

Este processo de integração ajudou essencialmente a identificar quais as disciplinas curriculares que seriam mais pertinentes para o desenvolvimento da proposta. Sendo que já havia uma integração do ano anterior com a escola e professores, cabia agora a necessidade de interagir e explorar novas disciplinas e perceber a diversidade a nível de ensino (os diferentes modos de lecionar). Todos os professores foram excepcionais a nível de integração nas turmas e faziam questão de pôr ao corrente acerca das propostas didáticas que tinham sido feitas anteriormente, quais os objetivos das propostas, em que fase do processo estavam, uma caracterização da turma e do curso (Ex.: a turma X é de curso Y, tem Z anos repetentes, etc...) e como decorria o funcionamento das aulas.

Começando pelas aulas de Oficina das Artes e Desenho A do 12ºAno, estas eram dadas pelo Professor Cooperante Castro Mendes, as quais se tornam o foco principal de todo o ano letivo e onde incidiu a proposta de trabalho.

No primeiro mês fizeram parte da rotina diversas disciplinas como História e Cultura das Artes 11ºAno com o Professor Cooperante Viana Parede que integrava o Curso Profissional de Design Industrial 11ºAno, também a Disciplina de Design Industrial 10ºAno do mesmo curso (onde foi desenvolvido em conjunto com os alunos de 12º ano de Artes Visuais, o Carro das Maçãzinhas, um projeto anual que visa promover e participar nas Festas de São Nicolau da Cidade de Guimarães celebrada no dia 6 de Dezembro (dia de S. Nicolau)), e também

Oficina de Multimédia do curso de Artes Visuais onde ,naquela altura, estava a ser lecionado o software *AUTOCAD*.

Estas disciplinas foram frequentadas por pouco mais de dois meses uma vez que, para a atividade que começava a surgir em rabiscos, não seriam tão apropriadas, ou não se identificavam a nível programático.

Tendo em conta os Programas estudados de DesA e OfA, a proposta acabou por se inserir na disciplina de Desenho A. Ao longo do primeiro período foi sendo exposto ao Professor Castro Mendes da ESFH e ao Professor Henrique Vaz de MEAV as ideias que iam surgindo e a proposta foi sendo construída com base nas suas aprovações.

O tema abordado na proposta de trabalho foi o corpo humano, sendo a temática com a qual se iniciou o 2º período de aulas de Desenho A. Inicialmente os alunos tiveram, com o Professor Castro Mendes e com a colega de estágio Lúcia, aulas que visavam o estudo particular das mãos, pés e outros elementos individuais do corpo humano, como os olhos, o nariz, a boca, assim como noções de proporção como modo de revisão, sendo que se trata de um tema abordado nos outros anos letivos.

Pretendeu-se que os alunos tivessem uma forma diferente de “libertar” a mão e o traçado, onde era valorizado a sua destreza, forma de trabalho e de resolução. Não teria tanto ênfase o resultado final, mas sim o modo como eles conseguiam chegar até lá, ou seja, o processo.

Procurou-se romper um pouco com o sistema de trabalho ao qual os alunos estavam habituados, isto é, substituir um sistema fechado onde a avaliação acontece mais salientada no final de cada proposta, por uma outra onde a avaliação é feita ao longo do processo. A atividade teve como fundamento a provocação do erro com o pretexto de o próprio aluno ser capaz de o identificar e o incluir. Acaba por ser desafiante descobrir a origem do erro e, a partir daí, dar

novas diretrizes para que o desenho se renove, doutro modo, sem erro para detetar, sem problemas para resolver, acabamos por sentir a sensação de satisfação pelas normas bem desenvolvidas e compreendidas, mas ao mesmo tempo de insatisfação por querermos acrescentar mais conhecimento, e que com a provocação “intencional”⁴ do erro acabamos também por analisar o modo singular como cada aluno aborda o desenho.

Se as propostas didáticas forem encaradas como desafios por parte dos alunos (onde surge espaço para a experimentação de diversos caminhos, e diferentes métodos, onde estão mais ou menos conscientes deles, mas não havendo um *background* ou conhecimento prévio relativamente ao que será feito dentro da proposta), eles acabam por entrar num desafio sem que haja propriamente uma transgressão das regras, isto é, perante a atividade proposta não existiu uma introdução prévia ao que seria a proposta para além dos materiais e suportes que teriam de utilizar e quais seriam proibidos. Apesar de terem feito diversos trabalhos relativos ao corpo humano e às suas proporções (como é indicado nos programas de desenho e oficina das artes) eles não sabiam o tipo de trabalho que iria ser feito, isto fez com que eles encarassem a proposta como um desafio e não como uma obrigação⁵ como muitas vezes faziam sentir. Uma vez que não haveria resposta certa ou errada e eles seriam avaliados pelos seus

⁴ Chamamos intencional apesar de o erro surgir naturalmente. Nenhum aluno foi obrigado a errar propositadamente, mas apenas surgiu pelo facto de as imagens estarem cronometradas, criando algum desassossego e instabilidade no aluno e acabando assim por nascer naturalmente o erro. Intencional no sentido em que as propostas foram desenvolvidas com o intuito de que o erro iria surgir devido ao tempo imposto e ao movimento aplicado através dos vídeos, e ao inverter o processo de desenho.

⁵ O fator surpresa foi também um grande aliado para o surgimento do erro. A metodologia a que estão habituados é a de pesquisa» estudos» esboço» trabalho final, aqui saltaram logo para o esboço sendo este o trabalho final também. Há prazos e há condicionantes, mas o modo como eles processam e chegam ao resultado final é de livre arbítrio, condicionado apenas pelos materiais e a utilização dos mesmos. Isto faz com que o aluno saia um pouco da sua área de conforto e encare a proposta com mais leveza, deixando fluir, acontecendo o erro naturalmente sem sentimento de repressão.

processos e metodologias de trabalho adotados para executarem as propostas, e como estas seriam temporizadas fez com que o trabalho de mão e de resolução tivesse de se tornar quase imediato contrariamente ao que usualmente estavam habituados, uma vez que por norma as propostas teriam uma duração de duas a três semanas para serem concluídas. A temporização surgiu como uma solução possível para a provocação do erro e porque (opinião pessoal) os alunos têm por vezes demasiado tempo para a criação de um trabalho o que faz com que o trabalho momentâneo seja escasso e por vezes pouco visível ao longo das aulas (muitas vezes os trabalhos apareciam feitos vindos de casa e não havia execução nos tempos letivos), o que acaba por acontecer frequentemente é que o aluno produz na aula algum material para suportar e justificar o trabalho final, mas por vezes afirmam não existir em aula tempo suficiente para terminarem os projetos, sendo que, como não cumpriam os prazos estabelecidos, acabavam por terminar ou mesmo fazer estes fora dos período de sala de aula. Ao encurtar o tempo das propostas o aluno focou-se muito mais no que estava a fazer, não tendo tempo para vaguear com a mente, como acontece, nem havendo oportunidade de continuar o trabalho em casa para melhoramento, uma vez que estes ficavam na posse da escola.

Este género de exercício de provocação do erro acabou por suscitar nos alunos stress, nervosismo e bloqueio e ao mesmo tempo a capacidade de resolução imediata que muitos deles achavam ser incapazes de ter. A tentação de rasurar, apagar e até mesmo tentar mudar de folha aconteceu muito frequentemente no início da primeira proposta até começar a haver uma habituação e simplesmente deixarem fluir o traço pelo papel. De início denotou-se uma necessidade de prevenir o erro, um medo perante a aparição de um erro, mas sejam eles erros de escala, de proporções, ponto de vista ou métodos, estes acabam por surgir comumente. Porque em cada aula, em cada proposta, lidamos com múltiplos pontos de vista, múltiplas personalidades e indivíduos e um desenho nunca será igual ao outro mesmo que estes sejam sob o mesmo objeto

de estudo. Cada aluno tem um ponto de vista diferente, um problema particular que para ele seja de maior importância para resolver, um método próprio de interiorizar as orientações recebidas, de solucionar o problema e também uma tendência para errar naquilo que lhe é menos propício ao treino (isto é, não existindo uma consciencialização de que estamos a errar num determinado ponto programático, não existindo diálogo sobre este assunto, não assumindo e não tentando melhorar, não insistindo na prática, o erro continuará a surgir), ensinar a pensar sobre o erro desenvolve no aluno a capacidade de consciência crítica, o que por consequência promoverá um momento de aprendizagem. Quando criamos estes momentos de consciencialização sobre o que está a ser feito (seja ele certo ou errado), estamos então a criar uma situação de diálogo, uma discussão saudável, e estes momentos foram criados ao longo de todas as propostas desenvolvidas com os alunos, de modo a integrar e envolver-me mais nos seus processos individuais de trabalho e para com eles encontrar um modo de incorporarmos o erro durante o processo.

Não pode ser dito que cada aluno erra particularmente num aspeto constantemente, mas ao longo do estágio na ESFH denota-se que existe uma espécie de paradigma a ser rompido, por vezes nem se tratam de erros de proporção (o mais habitual) mas em casos particulares surgiu o erro como parte da solução de desenho de um aluno particular, (ele tinha um método muito único de desenho, bastante admirável, criativo e um tanto sombrio digno dos filmes de animação do Tim Burton), mas para as propostas que eram apresentadas, este tipo de desenho não se enquadrava nos objetivos a serem cumpridos, como por exemplo questões proporcionais e estéticas

Com isto é necessário irem traçando por cima dos próprios traços, traços que tentam descobrir o ponto de partida do caminho, os atalhos percorridos, os caminhos (des) alinhados, os cruzamentos (des) encontrados, resumidamente, criar uma narrativa em cada processo de construção.

O 'difícil' é que o erro (depois de detetado) fique visível e seja assumido como parte deste processo. Aqui, a complexidade estava em conseguir que os alunos assumissem e articulassem num mesmo desenho aquilo que conseguem ou não controlar, haver uma aceitação de que o erro pode surgir nesta construção de um desenho em particular. A ideia de que algo está certo só existe numa relação de que algo pode também estar errado, quando numa proposta não é criado uma diretriz que especifique o que é certo ou errado, então estes deixam de existir.

Pretendeu-se neste relatório salientar não tanto o desenho interno, mas mais o desenho externo, isto é, os alunos são confrontados com algumas limitações (sejam materiais, como o facto de não poderem utilizar elementos apagadores ou como temporais, sendo que as propostas eram cronometradas e de tempo limitado) e aqui não é tão relevante o modo como eles processam a informação na mente, mas mais o modo como a transferem para o papel num curto prazo de tempo.

A proposta dividiu-se em três momentos, o primeiro consistia na sintetização de imagens através de *power points* temporizados, o tempo ia sendo reduzido. Desta forma os alunos iam criando sínteses gráficas consoante o tempo disponível, e este tempo ia sendo reduzido ao longo das imagens, ou seja, o nível de síntese aumentava quando o tempo reduzia.

A primeira proposta consistia na sintetização de imagens do corpo humano, modelos/bailarinos em movimentos estáticos. As imagens cronometradas entre 5 minutos até 5 segundos faziam com que o aluno tivesse que aumentar o seu nível de síntese quanto menos fosse o tempo de visualização e rapidamente passasse para a próxima imagem. Este exercício tinha como objetivo o treino de libertação da mão com o constrangimento de não poderem levantar o material riscador do suporte material. Esta proposta teve um difícil arranque sendo que as duas primeiras imagens serviram de experimentação e habituação ao novo modelo de

trabalho. Com este processo beneficia-se de um movimento orgânico e contínuo, surgindo figuras quase abstratas, perde-se o realismo, a proporção, ganha-se o movimento, a fluidez do traço e o foco no pretendido.



Imagem III – Organização da turma



Imagem IV – elaboração do 1º exercício de movimento



Imagem V - elaboração do 1º exercício de movimento

A segunda proposta tratava-se de uma inversão do processo de aprendizagem, uma espécie de negativo da imagem visualizada onde o intuito seria realçar (encontrar) a luz e não a sombra como habitual. O suporte era preenchido a carvão e o material riscador era a borracha de pão, deste modo eram eliminados todos os pontos de luz fazendo assim com que a imagem começasse a surgir.



Imagem VI – Exercício 2, resultado final

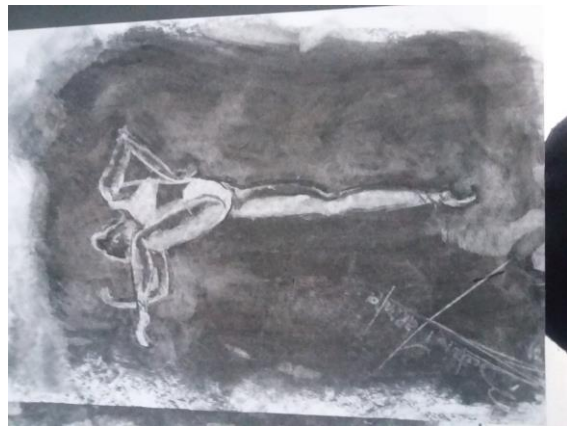


Imagem VII – Exercício 2, resultado final

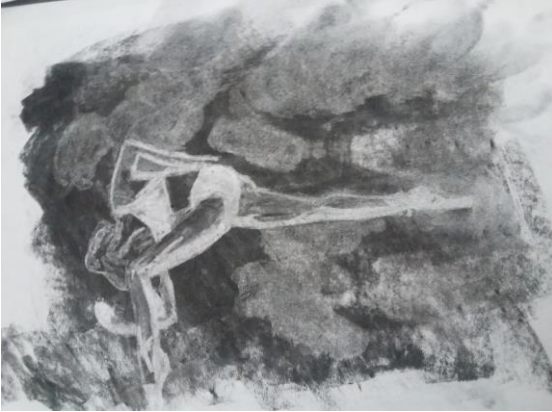


Imagem VIII – Exercício 2, resultado final

O habitual é começar com uma tela em branco e a partir daí começar a criar uma figura. Neste caso, começa-se com a tela totalmente preenchida e vai-se apagando. Este método é interessante na medida em que nos confronta com uma realidade oposta ao habitual, retira-nos os nossos comportamentos habituais e abre espaço para o risco e para a ansiedade de algo que está fora das nossas rotinas para além de nos obrigar a repensar o desenho. O nível de concentração neste exercício foi muito maior uma vez que apagando alguma sombra essencial o desenho acaba por ficar desfigurado. Tal como na primeira proposta os alunos não poderiam recorrer ao carvão para retificar algum erro cometido, deste modo teriam de solucionar as lacunas surgidas de outro modo, por vezes levavam ao aumento da imagem já feita.

O terceiro e último exercício consistia na espontaneidade do movimento visualizado através de dois vídeos. Os alunos iam desenhando consoante o movimento do bailarino ucraniano Sergei Polunin⁶ (primeiro vídeo) de forma a criar um *stop-motion* gráfico captando o máximo de movimentos possíveis. Este exercício criou um desenho extremamente exaustivo e gracioso. A acção-reacção nesta proposta tinha de ser quase que imediata sendo que o processo teria de passar da mente para o papel com uma grande concentração e quase que os

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=c-tW0CkvdDI>

olhos não podiam fugir do vídeo, eles tinham de confiar nas suas capacidades visuais para transpor para o papel. O mais difícil nesta proposta era a abstração do papel e a rapidez com que tinha de ser feita. No segundo vídeo eram mostrados movimentos de elementos individuais do corpo humano (a mão) correu de forma bastante mais satisfatória uma vez que, como foi referido anteriormente neste relatório, os alunos viam o individual e não o todo, logo, a captação de imagem era mais focada e existia mais concentração na captação de movimentos.

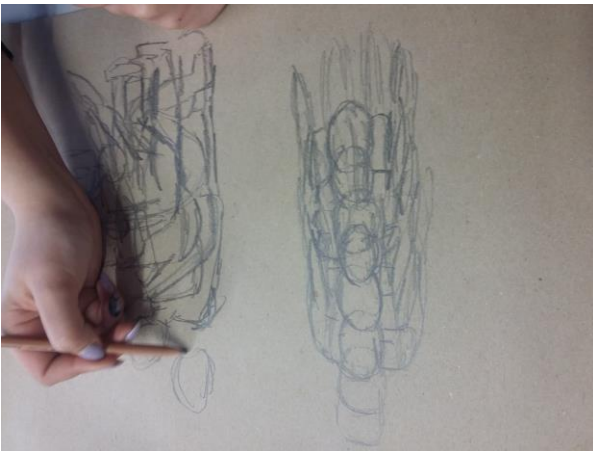


Imagem IX – processo do exercício 3

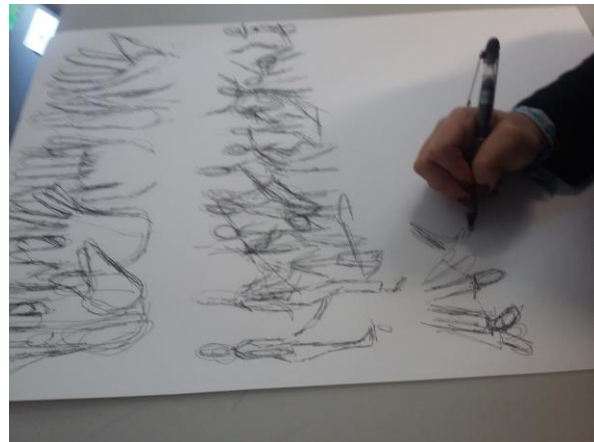


Imagem X – processo do exercício 3



Imagem XI – processo do exercício 3

A proposta incluía também a organização de uma exposição destes mesmos trabalhos, mas uma vez que nessa semana haveria outras exposições a decorrer, o espaço que nos foi contemplado não daria para as dimensões em que foram feitas estas propostas, então acabou por ser feita uma exposição com outros trabalhos realizados pelos alunos onde eles mesmo ajudaram a montar a exposição. Fizeram as próprias molduras e organizaram visualmente a exposição para que ficasse esteticamente equilibrada. Os alunos iam colocando os trabalhos no chão e iam pondo uns à beira dos outros justificando por que motivo achavam que ficavam melhor assim. Alguns contrapunham justificando, deste modo criou-se um debate de equipa onde todos participavam e davam as suas opiniões, sendo que todas eram válidas. Esta exposição foi importante, primeiro por ser algo que se faz periodicamente na ESFH, e segundo para a criação de momentos de debate entre os alunos para que eles tenham espaço para argumentar e aprenderem a argumentar sobre algo, uma vez que, eles apresentavam um espírito crítico muito fraco, não havia opinião sobre nada, estava sempre tudo bem para eles, não sabiam se quer justificar as suas próprias opções. Deste modo, a exposição não incorreu na questão do erro diretamente, mas acabou por os ajudar a saber falar sobre o erro, sobre opções, sobre opiniões e ter um sentido crítico

acerca das exposições que eram feitas na escola, tanto por eles, como pelos colegas da outra turma e dos outros anos escolares.

De modo geral todas as atividades foram bem-sucedidas e surgiram trabalhos muito interessantes. Os alunos deram *feedbacks* positivos e gostaram das propostas, apesar de a última proposta, onde estavam incluídos ambos os vídeos, ter sido considerada a mais stressante.

De modo global, todos os alunos alcançaram o desejado, não ter medo de errar e saber como solucionar o que já tinha sido feito. Assim, obtiveram resultados exaustivos, e um tanto graciosos, principalmente no momento da proposta do exercício 3 onde tiveram de desenhar o movimento de um corpo a dançar. Apesar disto, houve momentos onde foi necessária intervenção para que se focalizassem mais no libertar do gesto do que se prenderem à figura que estavam a desenhar por se sentirem um pouco perdidos.

RESULTADOS DA PROPOSTA DIDÁTICA

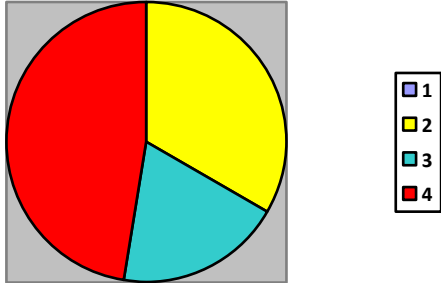
Os parâmetros avaliados na proposta didática integram os critérios avaliativos da disciplina de DesA do 11º e 12º ano da ESFH (anexo 10), sendo que as avaliações feitas foram utilizadas para melhoria de notas no final do 2º Período.

O Professor Castro Mendes permitiu a minha intervenção em termos avaliativos em algumas das propostas assim como nas avaliações finais, como forma de me envolver nos procedimentos formais tanto na disciplina de Desenho A como na disciplina de Oficina das Artes. No final de cada proposta ou período reuníamos-nos na sala de artes (onde eram lecionadas as aulas) durante o intervalo e discutíamos as avaliações, ele transmitiu-me o seu processo avaliativo para que eu me pudesse integrar no seu sistema de avaliações.

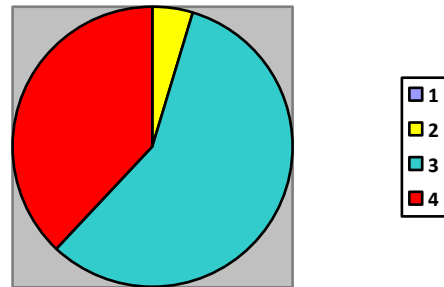
Este processo ajudou-me a criar um campo crítico mais abrangente e a perceber os diferentes modos com que podiam ser avaliados os trabalhos uma vez que nas propostas do Prof. Castro Mendes existiam sempre diferentes parâmetros avaliativos.

Foram motivos de avaliação as questões da experimentação plástica bidimensional, a persistência na aprendizagem, o empenho no trabalho realizado, a capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos posteriormente e de os utilizar em novas situações, a formulação de questões pertinentes à proposta que pudessem ou não criar debate entre pares (onde eu ou o Professor Castro Mendes evitávamos interferir o menos possível), o processo e metodologias de trabalho, e as interpretações e debates de turma no final de cada proposta.

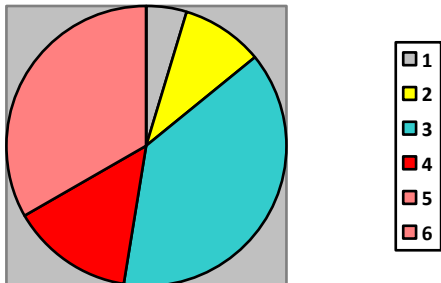
GRÁFICOS AVALIATIVOS



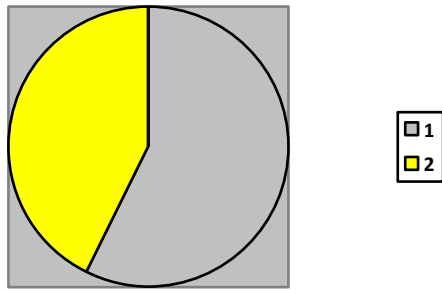
I- Avaliação do Exercício 1



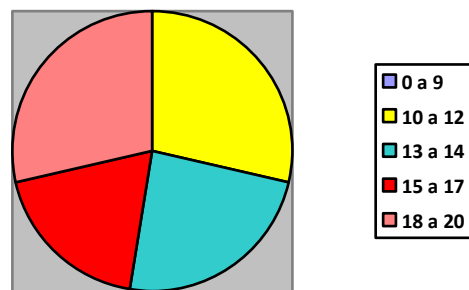
II- Avaliação do Exercício 2



III- Avaliação do Exercício 3



IV- Avaliação da participação na exposição escolar



V- Resultados finais das avaliações

Os resultados obtidos foram genericamente bons, havendo alunos que apreenderam mais facilmente o que era pedido do que outros. O Exercício 1, valia 4 valores foi executado com alguma dificuldade, mas rapidamente foi possível verificar a compreensão dos alunos relativamente ao que estava a ser pedido. O segundo exercício. 4 valores, apresenta resultados bastante mais favoráveis e denotou-se ser o mais interessante para eles, tratando-se de processo inverso. Os resultados do terceiro e último exercício, 6 valores, são considerados os menos favoráveis, uma vez que, alguns dos alunos já se encontravam desinteressados e ansiosos por sair da sala, mesmo assim não abandonaram a proposta e levaram-

na até ao fim, mas também por ser o exercício mais complexo apresentado nesta atividade didática.

A participação na exposição escolar valia 2 valores de 20 e foi bem sucessiva, todos os alunos participaram, uns com mais motivação do que outros, mas todos trabalharam para que ela funcionasse.

Os quatro valores restantes dizem respeito a questões programáticas como o interesse, a pertinência de questões, o debate, a capacidade de resolução, etc...

Todos os alunos concluíram as atividades de modo positivo e penso ter sido importante mostrar outros modos avaliativos à turma, sendo que eles sabiam quanto valeria cada exercício individualmente e puderam no final fazer uma autoavaliação onde a margem de erro não foi muito grande tendo em conta os debates que tivemos.

Esta questão avaliativa foi benéfica tanto para mim enquanto estagiária (uma vez que estaria em controlo das avaliações das minhas propostas e tive de perceber quais os processos para conseguir uma avaliação) mas também para os alunos por lhes ter sido possibilitado uma proposta didática em papel onde estavam descritos todos os processos avaliativos, ou seja, o que estava a ser avaliado naquela proposta e quais os objetivos a atingir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo seria mostrar aos alunos que apesar de errarem teriam de solucionar aquilo que já estava feito, entrando num ciclo de aperfeiçoamento e consciencialização e de foco no que está a ser feito, o processo, mais do que pensar logo no resultado final e naquilo que queremos ver feito. Não se pretende aqui afirmar que para se ser criativo não se pode errar, ou que se tem obrigatoriamente que se errar, mas sim assumir que conviver de forma cordial com a possibilidade do erro é um primeiro passo para o surgimento de uma nova ideia, para sermos confrontados com novas hipóteses. Mexer com o desconhecido é inquietante, mas abre-nos portas para novas experiências e resoluções que não pensávamos existirem. Acaba-se por se substituir o feito pelo processo de fazer, criando no aluno um braço-de-ferro, uma vez que desenhar é implicar consigo próprio, deste modo o aluno acaba por viver intensamente o desenho, acaba por criar mais foco no que está a fazer e libertando-o da pressão do resultado final, sabendo que o que era pedido focava-se no processo e as capacidades de resolução ao longo deste. Cria-se uma espécie de inquietude e percebe-se de que modo seriam capazes de resolverem os seus próprios erros sem recurso a materiais apagadores.

Desenhar é algo que vem através do próprio gosto e da observação, e com a prática acresce a qualidade da técnica. O que importa é o ato de desenhar, seja na condição de representação rápida como a própria procura dessa representação por meio dos erros.

Para que fosse possível chegar a uma proposta didática que se debruçasse sobre o erro foi essencial a existência de uma pesquisa relativamente ao que se pretendia por erro enquanto palavra, quais os motivos pelo qual ele acontece, se é ou não essencial errar, e claro, foi necessária uma pesquisa e reflexão acerca do erro dentro da atividade docente e a sua avaliação. Sem esta parte teórica não

seria possível sustentar aquilo que aqui apresento e até mesmo, não teria noção da quantidade de perspectivas divergentes que existem sobre o erro.

Sendo que este não foi o primeiro ano em que entrei em contacto com a experiência de ensinar e de estar no papel de professora estagiária parece-me essencial, para o futuro, recordar que todos os alunos são distintos e que todos temos ritmos e processos de trabalho diferentes. Todos os anos serão anos de renovação e de evolução aprendendo sempre com o que foi feito anteriormente para que possa ser melhorado e para que exista espaço para a criação de novas propostas didáticas que sejam mais eficazes e que encaminhem todos os alunos para o mesmo objetivo, o sucesso. Para isso ser possível errar estará muitas vezes presente no caminho, nem todas as propostas serão as mais adequadas, mas enquanto docente espero ser capaz de atender às dificuldades de cada um, tentando dar sempre um acompanhamento individualizado e ter a capacidade de acompanhar as novas gerações para adaptar este processo de ensino, onde o erro é valorizado, é aproveitado, e até vemos evidenciado.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Paulo Freire (2014) “Erro e Equilíbrio”, *in* Encontros Estúdio UM: Temas e objetos do desenho. Portugal: EAUM, 25 – 33.

BARREIRA, Sofia (2014) “Sobre o ‘erro’ no desenho: “(...) eu tenho algumas coisas para dizer”, *in* Encontros Estúdio UM: Temas e objetos do desenho. Portugal: EAUM, 15 – 23.

BISMARCK, Mário (2004) “*Contornando a Origem do desenho*”. *In* revista PSIAX - Estudos e reflexões sobre desenho e imagem. Portugal: Universidade do Minho, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

BISMARCK, Mário (2001) “Desenhar é o desenho” *in* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto com Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis do Porto (Orgs.) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. Porto: FPCEUP, 55 – 58.

BISMARCK, Mário (2000) *Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho "abs-ceno" ou, talvez, o elogio do erro*", *in* Psiax. Portugal: Universidade do Minho, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

COHEN, Dalej e BENNETT, Susan (1997) “Why can’t most people draw what they see?” *in* Journal of experimental psychology: human perception and performance, vol. 23, nº3, 609-621.

Priberam dicionário, "ERRO", *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/erro> 09/06/2017.

FERREIRA, Carlos, José ROMÃO, António SILVA, Eusébio OLIVEIRA e Rui BOTELHO (2011) “*Causas para o Herro Umno*”, apresentação no âmbito do

Curso Técnico Superior de Higiene e Segurança no CICCOPN, para o Modulo de Psicossociologia do Trabalho. Disponível on-line em <https://pt.slideshare.net/carlosjimmygaston/causa-do-erro-humano> 21/12/2017

GOLDSTEIN, Nathaniel (1973) – *“the art os responsive drawing”*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

HARFORD, Tom (2011) *“trial, error and the God complex”* Consultado on-line em https://www.ted.com/talks/tim_harford 02/03/2018

HENRIQUES, Cidália (2011) “Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no século XIX e nos princípios do século XX”. in Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto com Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis do Porto (Orgs.) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. Porto: FPCEUP

MACHADO, José Pedro (1977) Erro. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, vol II, p.432

MEDER, Joseph. (1978) *The mastery of drawing*. Nova York. Abaris Books

MORIN, Edgar, Ciurana, Emilio-Roger e Motta, Raúl Domingo (2003) *Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Brasil: Editions Balland.

NOGARO, Arnaldo e GRANELLA, Eliane. “o erro no processo de Ensino e aprendizagem”, 2004.

RAMOS, Artur *et al* (2001) Programa de desenho 10º ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível on-line em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_10.pdf 10/10/2016

RAMOS, Artur *et al* (2002) Programa de desenho 11º e 12º ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível on-line em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_11_12.pdf 10/10/2016

RAMOS, Elza, PORFÍRIO, Manuel (2009) Manual do Desenho. Ensino Secundário, 12º Ano de Escolaridade. Portugal: Edições ASA, 1ª Ed.

RIBEIRO, Beatriz e CASTRAL, Prof. Dr. Paulo César (2013) “*Desenho e Pentimento: O erro como estratégia perceptiva nos diários gráficos*”, In: Graphica '13. Florianópolis SC

SIBILA, Miriam (2012) “O erro e a avaliação da aprendizagem: Conceções de Professores”, Universidade Estadual de Londrina, Paraná

SILVA, Eleonora (2008) “*A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação*”, Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n.39, jan./abr, 91- 110.

THORNDIKE, E.L. (1898) “Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals”, in Series of Monograph Supplements, Vol II., No 4, Jun.

VIEIRA, Joaquim (2014) *O erro no desenho*. in Encontros Estúdio UM: Temas e objetos do desenho. EAUM, 5 – 14.

ANEXOS

PROPOSTA DIDÁTICA

Finalidade da proposta | Enquadramento

Pretende-se que o aluno confronte o erro como uma forma viável de obter um resultado, de forma a confrontar-se e solucionar ou até mesmo assumir esses erros como parte de um processo criativo.

(Como seres humanos que somos, muitas vezes temos objetivos e intenções que nem sempre correm como planeamos, mas mesmo assim não deixamos de tentar alcançar essas metas da melhor forma possível. Por vezes encontramos obstáculos, tanto nosso como externo, que podem dificultar a chegada aos objetivos como inicialmente intencionamos, mas não deixamos de os tentar alcançar por causa disso.)

Aqui a situação é semelhante. Os alunos terão uma finalidade em comum e encontrarão a melhor forma de chegar a esse fim tentando contornar e deparar-se com situações de embaraço que eles próprios criarão (ou não) ao longo do processo de trabalho.

Deste modo, os alunos utilizarão materiais riscadores que dispensem borracha ou outro material que os possa apagar, bem como mudar de folha; de forma a que se confrontem com entraves ao longo do processo que eles mesmo terão de saber solucionar, disfarçar, integrar ou ocultar no processo criativo

Esta proposta insere-se no tema de Estudos da Figura Humana e O Retrato em Processos de Análise na Unidade Curricular de Desenho A 12ºAno e consiste na realização exaustiva e persistida da figura humana

através da linha, seguindo o pensamento de M. Graves

“ a linha é o meio mais ‘económico’ de expressão artística. Basta uma só linha, com a máxima simplicidade e economia de meios, para obter o carácter e as qualidades de uma forma”.

Através da expressão do traço o aluno será capaz de exprimir movimento.

Aqui importa-nos a intenção dos movimentos e da linha. O erro, esse, é deixado a nu para que possamos riscar por cima ou aproveitá-lo e assumi-lo.

O objetivo da proposta didática é que existam momentos de desenvolvimento de capacidades de leitura e de análise dos modos de formar dos objetos artísticos assim como entender o ato e o processo criativo como um espaço de cruzamento com diversas condicionantes físicas e conceptuais. Pretende-se também que sejam capazes de identificar diferentes conceitos e que entendam o Estudo da figura humana e o retrato como algo múltiplo e multifacetado.

O aluno deverá ser capaz de analisar e refletir sobre o desenvolvimento da proposta, assim como explorar técnicas e meios, havendo uma adoção e adaptação de um traçado, de modo a obter ritmo e movimento.

Procedimentos

PESQUISA

Esta didática de trabalho não insere em si uma pesquisa específica. Os alunos têm vindo a estudar e a trabalhar o Corpo Humano e o Retrato ao longo dos três anos do Secundário, sendo que cada um transporta o seu próprio *background* e forma de seleccionar e construir as informações que foram adquirindo ao longo desse tempo, para que aqui possam ser desconstruídas e trabalhadas sistematicamente.

EXERCÍCIO 1 | [Visualização de imagens e síntese da mesma]

FOLHA A1 | CARVÃO | SANGUÍNEA | GIZ | MOLAS PRETAS 51MM

Pequenos apontamentos sintetizadores das imagens que aparecerão. O aluno deverá ser capaz de desenhar com apenas uma linha sem tirar o material riscador do papel, nesta folha deverão existir diversos momentos de abstração e esquizofrenia artística

EXERCÍCIO 2 | [“processo inverso de aprendizagem”]

FOLHA A2 | CARVÃO | PASTEL SECO| BORRACHAS | ESFOMINHO
[opcional]

Neste exercício propõe-se que o aluno faça um “processo inverso de aprendizagem”. O aluno iniciará por pintar toda a superfície da folha com carvão ou algum material equivalente, e com a borracha e outros materiais apagáveis, começará a criar a imagem projetada através da eliminação do carvão, ficando com um negativo da imagem projetada

EXERCÍCIO 3 | [Visualização de vídeos de dança contemporânea]

FOLHA A1 | MATERIAIS RISCADORES À ESCOLHA | MOLAS PRETAS 51MM

O aluno deverá ter em conta as 'limitações' propostas para o desenvolvimento desta atividade.

A proposta pretende ser feita diretamente no suporte sem que exista um estudo prévio ou um rascunho no próprio suporte, dessa forma a proposta perderá a espontaneidade pretendida. O aluno confrontar-se-á com o movimento da personagem e captará o máximo de movimentos e imagens através das linhas de contorno, acabando com um produto final visualmente exaustivos, mas com um processo de trabalho riquíssimo.

EXPOSIÇÃO | [Organização e composição]

Organização de uma exposição à comunidade escolar.

Materiais

- Esferográficas;
- Marcadores;
- Tinta-da-China;
- Pincéis;
- Giz;
- Carvão;
- Sanguínea;
- Pastéis;
- Molas pretas [para segurar a folha à mesa]
- Folha A1| A2 [com gramagem adequada ao/s materiais utilizados e de diferentes cores]
- Outros materiais [que justifiquem a sua utilização dependendo do objetivo do projeto do aluno desde que não contraditem os objetivos gerais da proposta]

Prazo de entrega dos trabalhos

A proposta didática deverá ser entregue uma semana depois do seu início, uma vez que os alunos terão 6 blocos (de 45 minutos) para a realização da proposta.

Os primeiros três blocos serão dados com a turma toda onde constitui uma breve apresentação da proposta, e os dois primeiros exercícios da proposta dada; os outros três serão dados com a turma repartida onde estará inserido o terceiro exercício da proposta. Para complementar a proposta será ainda feita uma exposição para a comunidade escolar onde os alunos auxiliarão à organização e estética da mesma, de forma a desenvolverem um espírito crítico e estético.

SUGESTÃO DE DATAS | 3 de fevereiro [8h25 – 10h55] Apresentação;
Exercício 1 & 2 [todos]

6 de fevereiro [10h10 – 12h35] Exercício 3
[turno2]

8 de fevereiro [10h55 – 13h20] Exercício 3
[turno1]

10 de fevereiro [8h25 – 10h55] Exposição
[todos]

Avaliação

- Experimentação plástica bidimensional;
 - Persistência na aprendizagem;
 - Empenho no trabalho realizado;
 - Capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos posteriormente e de os utilizar em novas situações;
 - Formulação de questões pertinentes à proposta;
 - Valorização do processo de trabalho;
 - Interpretação e debate de turma no final da proposta.
-
- Exercício 1 | 20%
 - Exercício 2 | 20%
 - Exercício 3 | 30%
 - Exposição [participação e empenho] | 10%
 - Resultado final [cumprindo os requisitos pré-definidos] | 20%

PANIFICAÇÃO ANUAL DE DESA DE AV12 DA ESFH

Disciplina de Desenho A						Ano: 12ºAV
Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempos letivos	
<p>Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.</p> <p>Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.</p> <p>Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</p> <p>Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.</p> <p>Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidade de formulação, exploração e desenvolvimento.</p> <p>Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.</p>	<p>1-Visão (sensibilização) Percepção visual e mundo envolvente</p> <p>2. Materiais (sensibilização) Suportes Meios actantes Infografia</p> <p>3. Procedimentos (aprofundamento) Técnicas: modos de registo; modos de transferência Traço. Mancha.</p> <p>Misto Ensaios (aprofundamento) Os meios infográficos serão utilizados pontualmente e sempre que for pertinente, de forma autónoma pelos alunos, no decurso dos exercícios e entendidos como mais um instrumento do desenho a que poderá recorrer.</p> <p>Processos de análise: (aprofundamento) Estudos de formas: Estruturação e apontamento Estudo de formas naturais Estudo de formas artificiais Estudo de</p>	<p>Unidades /propostas de trabalho <i>Diário gráfico</i> Utilização de um caderno portátil, registos gráficos ou escrito. (ao longo do ano)</p> <p>Diagnóstico e reposição de conhecimentos, Revisão de conceitos básicos adquiridos em anos anteriores Ilustração de textos ou observação de peças/obras: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p> <p><i>Claro-escuro/domínio da linguagem plástica</i> Claro/escuro, de forma a imperar o domínio do volume e/ou das sombras; Sinopse: desenhar objetos ou análises de obras de arte. Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Estudo de composição, revisão. Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p>	<p>1. Materiais, suportes e instrumentos</p> <p>1.1. Composição de alguns materiais</p> <p>1.2. Noção de instrumento</p> <p>1.3. Noção de suporte</p> <p>- Materiais instrumentos e suportes: Todos os possíveis materiais de Artes Plásticas e design</p> <p>Análise de obras de autores conhecidos que explorem as temáticas a desenvolver.</p>	<p>1. Aquisição se conceitos</p> <p>2. Concretização de práticas</p> <p>3. Desenvolvimento de valores e atitudes</p> <p>São instrumentos de avaliação:</p> <p>- Os desenhos, concretizações gráficas, ou objetos produzidos no âmbito da disciplina;</p> <p>- Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas); - A concretização da disseminação junto da turma, escola ou meio (inclui-se aqui a</p>	<p>1º Período 78 aulas.</p>	

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempos letivos
<p>Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia. Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo dissinccrasias e posições discriminatórias.</p> <p>Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.</p> <p>Desenvolver capacidades de avaliação crítica: sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.</p> <p>Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.</p> <p>Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</p>	<p>contextos e ambientes Estudo do corpo humano (sensibilização)</p> <p>Processos de síntese (sensibilização) Transformação: Gráfica. Infografia invenção</p> <p>4. Sintaxe (sensibilização /aprofundamento) Conceitos estruturais da linguagem plástica. (sensibilização) Domínios da linguagem plástica: (aprofundamento) Forma: traçados ordenadores</p> <p>Cor (sensibilização) Espaço e volume (aprofundamento) Organização da profundidade Organização da tridimensionalidade</p> <p>5. Sentido (sensibilização) Visão sincrónica do desenho Visão diacrónica do desenho</p>	<p>Representação gráfica de modelos/estudo de contexto ambiente</p> <p>Sinopse: Representação à vista de modelos com iluminação. Transição entre linha e sombra</p> <p>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Motivos decorativos Natalícios/cor: efeitos de cor</p> <p>Sinopse: Desenvolvimento duma temática com caráter alusiva à época.</p> <p>Harmonia e contrastes cromáticos e escalas de luminosidade</p> <p>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe e materiais.</p> <p>Representação e estudo de formas Estruturação e apontamento. Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala). Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais). Sinopse: Componentes estruturais plásticos e semânticos da forma</p>	<p>Elaboração de um dossier individual ou de grupo de apoio aos temas propostos.</p> <p>Exploração teórica dos conteúdos apresentados.</p> <p>Utilização da biblioteca escolar;</p> <p>Visualização de recursos multimédia sobre a percepção visual.</p> <p>Apresentação aos alunos de Power Point relacionadas com as temáticas e exploração das mesmas tendo em</p>	<p>materiização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras (Eventuais ações); - Diário gráfico</p> <p>Na correção e classificação serão adotados os seguintes critérios:</p> <p>Domínio dos meios atuantes Materiais e instrumentos-40 pontos</p> <p>Capacidade de análise representação de objetos - Montagem executada e volume - 20 pontos - Práticas de ocupação</p>	<p>2º Período 70 aulas.</p>

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempos letivos
	<p>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Visitas de estudo Compreensão e observação de obras de arte, a museus e galerias de arte. Compreensão dos elementos estruturais da linguagem plástica</p> <p>Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</p> <p>Ensaios Processos de síntese Transformação - Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose</p> <p>Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</p> <p>Exercícios tipo provas de exames Sinopse: representar Exercícios modelo de exames, recorrer a processos idênticos aos utilizados em provas de exame.</p>	<p>Observação de imagens de objetos em que os alunos possam testar a visualização de um mesmo objeto, originando descrições diferentes.</p>	<p>conta os objetivos visados.</p> <p>Experimentação de materiais e técnicas em vários suportes de expressão.</p> <p>Exercícios expressivos e composições pictóricas gráficas baseadas no ponto de vista de autores Representação de objetos, e colagens</p>	<p>de página - 20 pontos -Proporções, volume profundidade e arto/escuro - 20 pontos - Estudo do contexto e estudo de formas -20 pontos</p> <p>Capacidade de síntese - Transformação -gráfica e invenção-30 pontos</p> <p>Domínio e aplicação princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica metodologia projetual</p> <p>Organização dinâmica, efeitos de cor, linha e mancha-20 pontos</p> <p>- Metodologia projetual- 20 pontos</p>	

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempos letivos
		<p>Desenho de figura Humana Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo/modelos ou projeção. Expressão e movimento do corpo Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.</p> <p>Retrato Sinopse: representar o rosto. Auto-retrato e genealogias da expressão Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.</p> <p>Património local/ Estudo do meio Representação à vista de elementos regionais de Guimarães. Com possibilidade de visita a locais dentro da cidade Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Representação gráfica com capacidade de síntese- Arte urbana Sinopse: Com possibilidade de visita a locais dentro da cidade escolha de locais com possível intervenção. Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Sintaxe e Sentido</p>	<p>de diferentes superfícies e texturas.</p> <p>Análise de obras(teórico/prática) de autores conhecidos que explorem as temáticas a desenvolver.</p> <p>Pesquisas individuais ou de grupo de apoio aos temas propostos.</p> <p>Exploração teórica dos conteúdos apresentados;</p> <p>Utilização da biblioteca escolar;</p> <p>Visualização de recursos</p>	<p>Coerência formal e conceptual Adequação- 10 pontos</p> <p>Aquisição se conceitos 2. Concretização de práticas 1. Desenvolvimento de valores e atitudes</p>	<p>3º Período 68 aulas.</p>

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo letivos
			<p>multimédia sobre percepção visual e outras;</p> <p>Apresentação aos alunos de Power Point relacionadas com as temáticas e exploração das mesmas tendo em conta os objetivos visados.</p> <p>Experimentação de materiais e técnicas em vários suportes de expressão.</p>		

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempos letivos
		<p>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p> <p>Ensaio Processos de síntese Transformação - Gráfica: Invenção no processo de criação com ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose.</p> <p>Seqüência de dobragens Sinopse: representar uma folha de papel nas suas diversas aparências Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</p> <p>Exercícios tipo provas de exames Sinopse: representar Exercícios modelo</p>			

Nota: O programa de desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos. Esta tabela deve ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. Não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem. As propostas/sugestões/unidades de trabalho podem ser substituídas por outras, com os mesmos conteúdos programáticos com uma adição de melhorias nas metodologias/estratégias.

