

A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual

A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual

Beatriz Margarida Moura Cordeiro



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual

Beatriz Margarida Moura Cordeiro

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Souto e Melo
Professor Doutor Ricardo Cavadas

2024

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Beatriz Margarida Moura Cordeiro, n.º 24847, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 09/11/2024

A Aluna,

Beatriz Margarida Moura Cordeiro

Agradecimentos

Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional. Ao Tiago, por acreditar nas minhas capacidades mesmo antes de eu as descobrir. Ao Roberto e à Ana Rita, pela partilha, pela ajuda e pela amizade sincera. Agradeço, ainda, à minha orientadora e supervisora da Práticas de Ensino Supervisionada II e III, Professora Doutora Ana Souto e Melo, pelas aprendizagens que proporcionou, pela exigência e pelo acompanhamento constante, e ao meu co-orientador, Professor Doutor Ricardo Cavadas, por me mostrar diferentes perspetivas e me fazer questionar.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio está estruturado em duas partes principais: uma reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas e um Trabalho de Investigação. A primeira parte aborda as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) I, II e III realizadas nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico. São detalhados o contexto escolar, as turmas e as Unidades de Trabalho desenvolvidas. É, também, desenvolvida uma reflexão acerca da evolução das competências profissionais. Na segunda parte, é apresentado o Trabalho de Investigação, que visa explorar como a prática da dança, através do desenvolvimento da consciência corporal, pode contribuir para a aprendizagem do desenho, em particular do desenho gestual, envolvendo uma turma de alunos do 5.º ano do ensino básico, onde foi realizada a PES. Os resultados revelaram que a integração de movimentos corporais antes do desenho gestual promoveu uma maior fluidez e expressividade no traçado dos alunos. A investigação conclui que a abordagem interdisciplinar entre dança e desenho tem potencial para enriquecer as práticas pedagógicas no ensino das artes.

Palavras-chave: Aprendizagem do Desenho, Dança, Consciência Corporal

Abstract

This Final Internship Report is structured into two main parts: a critical reflection on the Supervised Teaching Practices and a Research Project. The first part addresses Supervised Teaching Practices I, II, and III, carried out in the subjects of Visual Education and Technological Education. The school context, the classes, and the units developed are detailed. A reflection on the evolution of professional skills is also provided. In the second part, the Research Project, which aims to explore how the practice of dance, through the development of body awareness, can contribute to learning drawing, particularly gestural drawing, involving a class of 5th grade students, where the PES was carried out. The results revealed that the integration of body movements before gestural drawing promoted greater fluency and expressiveness in the students' strokes. The research concludes that the interdisciplinary approach between dance and drawing has the potential to enrich pedagogical practices in the arts.

Keywords: Drawing Learning, Dance, Body Awareness.

Índice Geral

Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas.....	x
Introdução Geral	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
Nota Introdutória	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	4
1.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	4
1.1.1. Agrupamento/ Escola	4
1.1.2. Organização e material da sala de aula.....	5
1.1.3. Turmas Observadas	8
1.1.3.1. Turma 1 – 5º ano.....	8
1.1.3.2 Turma 2 – 6º ano.....	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e Prática de Ensino Supervisionada III	9
1.2.1. Agrupamento/ Escola	9
1.2.2. Organização e material da sala de aula.....	12
1.2.3. Turmas Observadas	14
1.2.3.1. Turma 1 – 5º ano.....	14
1.2.3.2. Turma 2 – 6º ano.....	14
2. Análise das práticas Observadas e Concretizadas	15
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	15
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II.....	22
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III	27
3. Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica	33
Parte II – Trabalho de investigação: “A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual”	37
1. Enquadramento Teórico	40
1.1. Dança, Anatomia, Movimento e Desenho.....	40
1.1.1. Anatomia e Principais Movimentos e Poses de Dança Clássica	40
1.1.2. Dança Educativa e Desenho	42
1.1.3 O Desenho e a Consciência do Corpo.....	42
1.1.4. Desenho e Pintura com Base no Movimento Corporal.....	43
1.2. Desenho Gestual	47
1.3. Dança, Movimento e Desenho na Escola: uma realidade?.....	49

1.4. O Desenho e a Dança: o que têm em comum?	50
2. Metodologia	51
2.1. Tipo de Investigação.....	51
2.2. Participantes	52
2.3. Procedimentos	53
2.4. Instrumentos de Recolha de Dados	58
2.4.1. Observação Participante	58
2.4.2. Grupo Focal	59
2.5. Técnicas de Análise de Dados	60
3. Apresentação dos Resultados	60
3.1. Análise das Grelhas de Observação.....	60
3.2. Análise dos dados do grupo focal	63
4. Discussão dos resultados/ Conclusões	64
Referências Bibliográficas	69
ANEXO A: Pedido de autorização à direção da escola.....	74
ANEXO B: Pedido de autorização aos encarregados de educação	75
ANEXO C: Estrutura do Aquecimento Aplicado Aulas de Educação Visual.....	76
ANEXO D: Grelhas de observação	77
ANEXO E: Roteiro do Grupo Focal	81
ANEXO F: Transcrição do Grupo Focal.....	82
ANEXO G: Categorização do Grupo Focal.....	89
ANEXO H: Planificação de Unidade	93
ANEXO I: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 0.....	95
ANEXO J: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 1	98
ANEXO K: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 2	103
ANEXO L: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 3.....	109

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma	5
Figura 2 - Sala de aula de EVT	6
Figura 3- Zona de Bancadas de Carpintaria.....	6
Figura 4 - Armário de materiais de EV.....	7
Figura 5 - Sala de aula	13
Figura 6 - Sala de aula	13
Figura 7 - Reprodução da obra de Giorgino Morandi	155
Figura 8 - Reprodução da obra de Giorgino Morandi	16
Figura 9 - Reprodução por planos.....	17
Figura 10 - Puzzle de Património Viseense	18
Figura 11 - Movimento e Mecanismo (exemplo).....	19
Figura 12- Movimento e Mecanismo (vários exemplos).....	19
Figura 13- Trabalhos do Dia do Pai	20
Figura 14 - Estruturas (processo).....	20
Figura 15 - Exposição dos trabalhos de ET.....	21
Figura 16 - Exposição dos trabalhos de EV.....	21
Figura 17 - Realização da tapeçaria tecida.....	22
Figura 18 - Realização da tapeçaria tecida.....	23
Figura 19 - Desenho de observação com lápis de cor	24
Figura 20 - Experimentação de técnicas de aquarela	24
Figura 21 - Pintura com aquarela.....	25
Figura 22 - Projeto de uma maquete de um moinho	25
Figura 23 - Experimentação de pigmentos naturais sobre tecido	26
Figura 24 - Trabalho final da UT: "A Educação/ Ensino: o antes e o depois do 25 de Abril".....	27
Figura 25 - Trabalhos finais da UT: "O animal futurístico".....	28
Figura 26 - Pintura marmoreada para a UT: "Triângulos: da matemática às artes"	29
Figura 27 - Resultado final da UT: "Triângulos: da matemática às artes".....	29
Figura 28 - Retratos elaborados no âmbito da UT: "Do gesto ao autorretrato"	30
Figura 29 - Trabalhos finais da UT: "Nem tudo o que vemos é real"	31
Figura 30 - Resultado final da UT: "Cantores de Abril"	32
Figura 31 - Autorretratos elaborados no âmbito da UT: "A memória da recordação" ..	33
Figura 32- 1.ª, 2.ª e 5.ª posições de braços.....	41
Figura 33 - Gjon Mili e Pablo Picasso	44

Figura 34 - <i>Gjon Mili e Nora Kaye</i>	45
Figura 35 - <i>Gjon Mili e Carol Lynne</i>	45
Figura 36 - <i>Pintura Gestual de Jackson Pollock</i>	46
Figura 37 - <i>"E-traces" de Lesia Trubat</i>	47
Figura 38 - <i>Desenho elaborado na aula 0</i>	55
Figura 39 - <i>Desenho elaborado na aula 1</i>	56
Figura 40 - <i>Desenho elaborado na aula 2</i>	56
Figura 41 - <i>Desenho elaborado na aula 3</i>	47
Figura 42 - <i>Desenho elaborado na aula 4</i>	47

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Exemplo de critério de avaliação de Educação Visual</i>	12
Tabela 2 - <i>Caraterização da amostra</i>	53

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Viseu. O mesmo encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte corresponde às Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) I, II e III, onde são contextualizados os estágios realizados, relatadas as atividades desenvolvidas no âmbito da lecionação e são, também, analisadas as competências profissionais obtidas.

A segunda parte é relativa ao trabalho de investigação que desenvolvemos no âmbito da PES. O mesmo inicia com uma introdução acerca da problemática de estudo, bem como os objetivos de investigação. Em seguida, expomos o enquadramento teórico, abordando assuntos relativos à dança, ao desenho e a ambos. Apresentamos, em seguida, a metodologia adotada, descrevendo o tipo de investigação, os participantes, a amostra, os procedimentos, os instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise de dados e a apresentação dos resultados. Concluímos com a apresentação e a discussão dos resultados.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

Nesta primeira parte do relatório final de estágio são apresentadas a contextualização e a análise de aprendizagens realizadas no âmbito da PES.

A PES I decorreu no 2º semestre do 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Viseu, e teve lugar na Escola de Ensino Básico 2,3 do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, em Viseu. Este primeiro estágio consistiu na observação e colaboração na prática de um professor (Orientador Cooperante).

As PES II e III decorreram durante o 1º e o 2º ano do mestrado, respetivamente, na Escola Básica Integrada do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Agrupamento de Escolas de Vouzela. No âmbito destas PES, os estagiários assumiram a lecionação das aulas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET), sob a supervisão de um docente da ESEV.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A PES I decorreu no segundo semestre do 1.º ano do mestrado. Foram observadas duas turmas do sexto ano de escolaridade, em aulas de EV e em aulas de ET. Estas turmas serão designadas como “turma 1” e “turma 2”.

1.1.1. Agrupamento/ Escola

A Escola de Ensino Básico (EB) 2,3 Grão Vasco, sede do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, localiza-se na cidade de Viseu e oferece os níveis de ensino do 2.º ciclo e do 3.º ciclo.

O Agrupamento é constituído por 15 estabelecimentos de ensino, entre os quais um tem como oferta o 2.º e o 3.º ciclo (EB Grão Vasco), um tem o 1.º e o 2.º ciclo, seis são do 1.º ciclo, três são do 1.º ciclo e jardim de infância e quatro são jardins de infância (Agrupamento de Escolas Grão Vasco, n.d.).

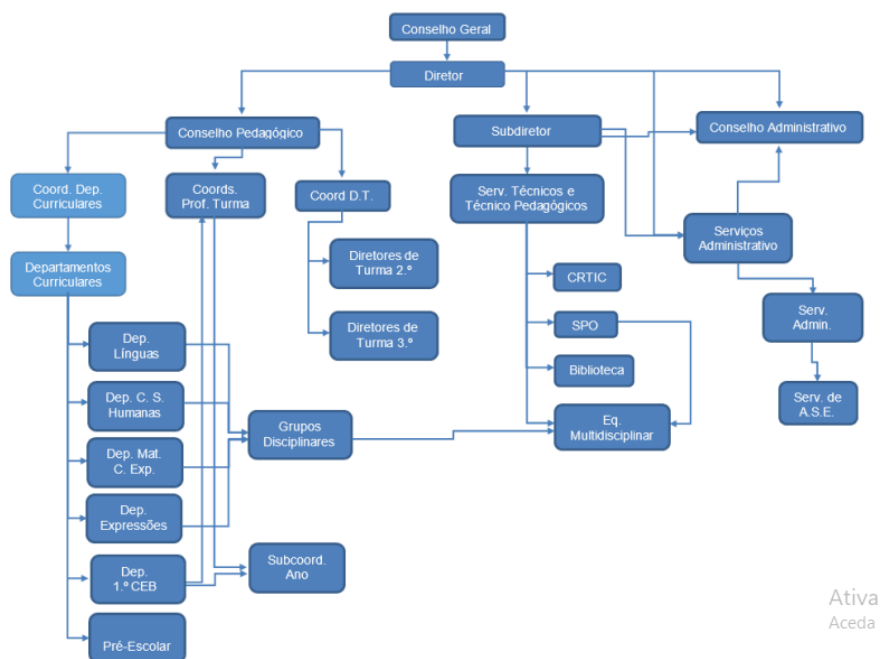
É possível perceber, apenas com uma visita à EB Grão Vasco, que é um local de muita diversidade e inclusão. No Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Grão Vasco, n.d.) está explicada esta heterogeneidade:

O Agrupamento é Escola de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos, Escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, possui uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Agrupamento de referência para a intervenção precoce na infância. Encontra-se sediado no Agrupamento um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial. No 2.º e 3.º Ciclos, a Escola dispõe de Ensino Articulado da Música e no 2.º Ciclo de Ensino Articulado da Dança (p. 9).

Apresentamos um organograma do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, que pode ser consultado no Projeto Educativo do Agrupamento:

Figura 1

Organograma



Ativa
Aceda

Nota. Organograma do agrupamento. Agrupamento de Escolas Grão Vasco, 2022, p.14. (http://portal.graovasco.net/ficheiros_menu/1679854201.pdf)

O número de pessoal docente perfaz um total de 293, sendo 71 do 2.º ciclo. O número de pessoal não docente é 137, entre os quais 2 terapeutas da fala, 2 intérpretes de língua gestual, 1 técnico de informática, 1 técnica de serviço social, 2 psicólogas, 1 chefe de serviços de administração escolar, 13 assistentes técnicos e 115 assistentes operacionais. O total de alunos é de 2662, entre os quais 688 estão matriculados no 2.º ciclo (Agrupamento de Escolas Grão Vasco, 2022).

1.1.2. Organização e material da sala de aula

A sala de “Educação Visual e Tecnológica I” (EVT), denominada assim no edifício da escola, na qual decorreu a PES I, é a maior das salas de EVT e a maior e mais completa no que se refere a materiais e equipamentos.

A sala dispõe de oito mesas de um tamanho superior ao modelo habitualmente visto nas salas de aula, nas quais podem trabalhar grupos de até 4/5 alunos, uma mesa de tamanho ligeiramente inferior e duas mesas individuais, para além da secretária para a docente.

Ao fundo da sala, encontram-se duas bancadas de carpintaria, à volta das quais é possível circular e trabalhar, e três encostadas à parede, das quais uma delas está

relativamente funcional e as outras duas têm materiais e trabalhos sobre elas. Há também um pequeno armário/mesa e um lavatório.

Figura 2

Sala de aula de EVT



Figura 3

Zona de Bancadas de Carpintaria



Ao longo de toda a sala estão armários com materiais e ferramentas, alguns de uso comum e outros identificados para cada professor. Entre os materiais disponíveis, estão lápis de grafite, lápis de cor, marcadores, tintas guache, tintas acrílicas, lápis de cera, pastéis de óleo, pincéis, réguas, esquadros, compassos, x-atos, tesouras, borrachas, afia-lápis e folhas de papel A4 e A3. Os alunos geralmente distribuem-se pela sala em grupos de 3 ou 4 em cada mesa, utilizando as bancadas para a utilização de ferramentas, x-ato ou cola-quente. Sempre que necessitam de material dos armários, devem solicitá-lo aos professores.

Figura 4

Armário de materiais de EV



1.1.3. Turmas Observadas

1.1.3.1. Turma 1 – 5º ano

A turma 1 era constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos.

Consultando o Projeto Curricular de Turma, foi possível verificar que quase 50% dos pais frequentou o ensino superior, catorze pais concluíram o ensino secundário, uma mãe concluiu o 10.º ano e dez pais estudaram até ao 9º ano de escolaridade; sete alunos afirmaram estudar com o apoio dos pais e de um A.T.L. Um aluno afirmou estudar sozinho, sem apoio. Os restantes alunos estudaram com apoio dos pais, e alguns deles contaram também com apoio dos avós e dos irmãos. Quatro alunos da turma tinham vindo recentemente do Brasil.

Oito alunos desta turma estavam identificados como tendo necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem. Estes oito alunos tinham Medidas Universais, quatro deles tinham medidas seletivas e uma aluna tinha medidas adicionais. Esta aluna não participava nas aulas de ET e apenas estava presente nas aulas de EV durante um bloco, não participando nas mesmas atividades que os colegas. Estavam também identificadas no Projeto Curricular de Turma quatro situações particulares de comportamento e atitudes, explicando as dificuldades destes alunos, nomeadamente problemas emocionais, dificuldades de compreensão oral e escrita, dificuldades de atenção, perturbação desafiante de oposição e perturbação do défice de atenção e hiperatividade, e respetivo acompanhamento e percurso.

Esta turma mostrava, no geral, alguma resistência às disciplinas de EV e de ET, à sua metodologia, exigências e regras, criando algumas situações de conflito durante as aulas. Esta atitude não se verificou sempre e foi melhorando. Apesar disto, havia também vários alunos interessados, respeitadores das regras e empenhados.

1.1.3.2 Turma 2 – 6º ano

A turma 2 era constituída por vinte e sete alunos, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Oito destes alunos frequentavam o Ensino Artístico Especializado em Dança, estando, por isso, dispensados da frequência das disciplinas de Educação Tecnológica, Educação Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física.

Na consulta do Projeto Curricular de Turma, pode verificar-se a diversidade da mesma, sendo que dois alunos, naturais do Brasil, integraram esta turma depois do início do ano letivo, em novembro e em janeiro, datas da mudança para Portugal. Havia ainda mais três alunos estrangeiros que se mudaram para Portugal no ano letivo anterior, e um outro que chegou em setembro de 2022.

Quase todos os alunos afirmaram estudar uma a duas horas diárias e dez alunos participam em atividades de enriquecimento curricular.

Uma aluna tinha Necessidades Educativas Específicas, estando diagnosticada com dislexia e disortografia, e eram aplicadas Medidas Universais e Medidas Seletivas. Uma outra aluna tinha também a disortografia como Perturbação de Aprendizagem Específica e eram aplicadas Medidas Universais.

Esta turma mostrou, no geral, alguma falta de método e responsabilidade na realização das propostas de trabalho de EV e de ET. No entanto, havia também vários alunos interessados, respeitadores das regras e empenhados e, no geral, respeitavam os limites impostos pela professora e procuravam melhorar o seu desempenho.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e Prática de Ensino Supervisionada III

A PES II e a PES III decorreram no primeiro e no segundo semestre do 2.º ano do mestrado, respetivamente.

Os estagiários lecionaram todas as aulas de EV e de ET de duas turmas: uma turma do 5.º ano e uma turma do 6.º ano.

1.2.1. Agrupamento/ Escola

O Agrupamento de Escolas de Vouzela tem a sua sede na Escola Básica Integrada de Vouzela, na qual se realizaram as PES II e III.

Vouzela é um concelho do distrito de Viseu com uma área aproximada de 193,69 km (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2019) e 9580 habitantes (Pordata, 2021). Este concelho é constituído por 12 freguesias: Alcofra, Cambra, Campia, Carvalhal de Vermilhas, Fataunços, Figueiredo das Donas, Fornelo do Monte, Paços de Vilharigues, Queirã, São Miguel do Mato, Ventosa e Vouzela (Infopédia, s.d.). Neste concelho, 11,7% da população tem o ensino superior, 19,2% tem o 12º ano, 15,6% estudou até ao 9.º ano, 33,1% concluiu o 4.º ano e 3,6% são analfabetos.

Na sede do Agrupamento de Escolas de Vouzela funcionam o 2.º ciclo e o 1.º ciclo do ensino básico e ainda o ensino pré-escolar. Estão, ainda, integradas neste

agrupamento os seguintes estabelecimentos: Jardim de Infância de Fataunços; Jardim de Infância de Moçâmedes; Jardim de Infância de Queirã; Escola Básica do 1.º ciclo de Fataunços; Escola Básica do 1.º ciclo de Moçâmedes; Escola Básica do 1.º ciclo de Paços de Vilharigues; Escola Básica do 1.º ciclo de Queirã; e Escola Básica do 1.º ciclo de Ventosa (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2020).

No agrupamento existiam, durante a frequência da PES, 3 turmas do 5.º ano e 3 turmas do 6.º ano, com uma média de 18 alunos por turma, contabilizando um total de 105 alunos matriculados no 2.º ciclo do ensino básico. No 1.º ciclo estão inscritos 184 alunos e no pré-escolar 127 alunos (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 a).

Relativamente ao pessoal docente, contabilizava-se um total de 14 educadores de infância, 19 professores do 1.º ciclo e 24 professores do 2.ºciclo. No 2.ºciclo, do grupo de Educação Visual e de Educação Tecnológica (240) fazem parte 2 professoras (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 a).

Os departamentos curriculares do 2.º ciclo do Ensino Básico eram os seguintes: Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Línguas; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; e Departamento de Expressões, do qual faziam parte as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2020).

Estavam disponíveis técnicos especializados de diferentes áreas para todo o agrupamento, sendo estes 2 psicólogos, 4 terapeutas da fala, 1 educadora social, 1 animadora socioeducativa e 1 técnico superior e educação especial. Faziam, ainda, parte do agrupamento 43 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicos (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 a).

A sede do agrupamento dispunha de um edifício antigo, de 1962, que foi tinda sido melhorado e renovado, e de dois blocos mais recentes. Um destes blocos era constituído por salas de aula, sendo que algumas delas são específicas para aulas de Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologia de Informação e Comunicação, e também por um auditório e pela sede do Centro de Formação Castro Daire/ Lafões. O outro bloco recente era constituído pelo refeitório. O edifício antigo albergava a biblioteca, a direção, a secretaria, o ginásio, o bar, entre outros (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2019).

O espaço exterior era bastante amplo e inclui um campo de jogos. Nas zonas de transição entre edifícios existiam coberturas que permitem que estes sejam um espaço

de convívio independentemente das condições meteorológicas. Numa destas zonas existiam equipamentos de ténis de mesa.

A escola estava bem equipada com mobiliário, materiais pedagógicos e materiais audiovisuais, embora alguns estejam um pouco limitados e/ou desatualizados (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2019). O aquecimento era um ponto fraco, uma vez que havia um limite de utilização do aquecimento central por dia.

Dentro dos projetos escolares encontravam-se: Plano de Prevenção e de Combate ao Bullying e ao Cyberbullying; Projeto Cultural de Escola; Projeto PESES; Eco-Escolas; Plano Nacional do Cinema; Plano Nacional das Artes; Ciência em Movimento; Coro Vaucella; Clube de Línguas; Clube de Robótica; Clube de Têxteis; e Desporto Escolar (Ginástica Acrobática, Ginástica de Grupo, Xadrez e Ténis de Mesa).

O Plano Anual de Atividades contava com a parceria de diversas estruturas: Direção; Conselho Pedagógico; Conselho de Diretores de Turma; Departamentos Curriculares; Bibliotecas Escolares e Municipal; Técnicos Especializados do Agrupamento/Parcerias; Câmara Municipal de Vouzela; PESES/ Centro de Saúde; CPCJV; CIM Viseu Dão/Lafões; Escola Segura-GNR de Viseu; ASSOL; Associação Grupo de Ginástica de Vouzela (AGGV); Associação Cultural e Desportiva de S. Miguel do Mato; Associação D. Duarte de Almeida (ADDA); JOBRA (Conservatório de Dança e Música da Branca) – Polo de Vouzela; Instituições do Ensino Superior (U.A., FADEUP, IPV); Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Vouzela; Associação Mata Sustentável; MONTIS; Federação Portuguesa de Ginástica; IEFPP; Associação de Futebol de Viseu; Associação de Andebol de Viseu; Sociedade Musical Vouzelense; e Associação “Os Vouzelenses”. O Plano apresentava uma grande variedade de atividades de diversas áreas como alimentação, cidadania, desporto, leitura, música, ciência, artes visuais e saúde mental (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 d).

Neste agrupamento, a Planificação Curricular de EV para o 2.º ciclo do Ensino Básico (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 c) abrangia, nesse ano letivo, todas as Aprendizagens Essenciais, assim como os seguintes conhecimentos: forma; comunicação; espaço; património; discurso gráfico; materiais riscadores; suportes físicos; materiais básicos de desenho técnico; geometria; forma; luz/cor; e espaço. Estava elucidada na planificação a previsão de uma abordagem dos “conteúdos” não sequencial.

Também na Planificação Curricular de ET (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023 b) eram referidas todas as Aprendizagens Essenciais, a par dos conhecimentos: técnica e tecnologia; objeto técnico; medição; comunicação tecnológica; materiais;

processos de utilização, de fabrico e de construção; processos técnicos de fabrico e de construção; fontes de energia; energia e ambiente; produção e transformação de energia; materiais; movimento; materiais e alterações no meio ambiente; e estruturas. A abordagem dos “conteúdos” não sequencial também estava explicada neste documento.

Os critérios de avaliação de EV e de ET incluíam todas as Aprendizagens Essenciais de cada uma destas disciplinas, distinguindo níveis de avaliação de 1 a 5. Apresento um exemplo da atribuição destes níveis, retirado dos critérios de avaliação de Educação Visual:

Tabela 1

Exemplo de critério de avaliação de Educação Visual

Nível 5	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1
Identifica diferentes manifestações culturais do património local e global utilizando um vocabulário específico e adequado.	Identifica diferentes manifestações culturais do património local e global, utilizando quase sempre um vocabulário específico e adequado.	Identifica algumas manifestações culturais do património local e global, utilizando quase sempre um vocabulário específico e adequado.	Identifica poucas manifestações culturais do património local e global, utilizando sem regularidade um vocabulário específico e adequado.	Não identifica diferentes manifestações culturais do património local e global, nem utiliza um vocabulário específico e adequado.

Nota. Adaptado de “Critérios de Avaliação de Educação Visual – 5º/6º - Regime presencial e Misto”. Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023-2024, p.4. ([https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS %20DO%20AGRUPAMENTO/Criterios%20de%20Avaliacao/2CICLO/](https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Criterios%20de%20Avaliacao/2CICLO/))

1.2.2. Organização e material da sala de aula

A sala de aula na qual decorreram as aulas de EV e de ET das turmas acompanhadas pelo núcleo de estágio, era uma sala específica para a área. Dispunha de 20 mesas, uma secretária para o professor e duas grandes bancadas com 3 zonas de lavagem de materiais. Existiam um quadro de giz e dois quadros de cortiça, um cabide para os casacos e uma arrecadação.

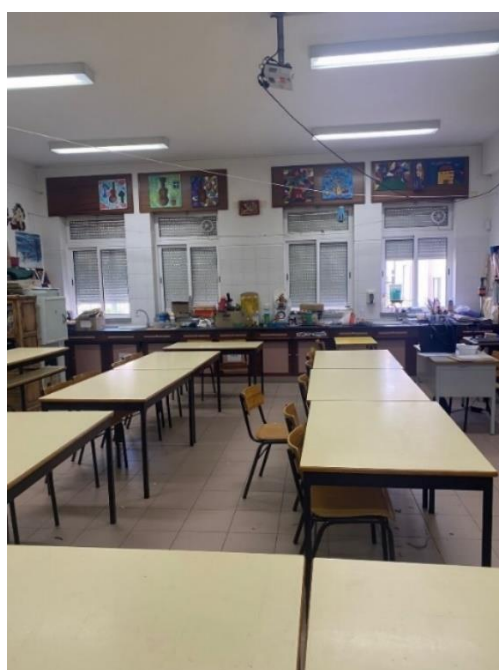
Esta sala estava equipada com inúmeros materiais e equipamentos diversificados, como guaches, pincéis, frascos, panos, rolos de papel, lápis de cor, aguarelas, tintas acrílicas, novelos de lã, mufla, varinha mágica industrial, guilhotina,

mesas de luz, quadro de giz, instrumentos de medição rigorosa para o quadro de giz, papéis, vários materiais reutilizáveis, sete computadores, três retroprojetores, um projetor, uma *plotter* de corte, uma prensa de gravura, ferramentas e equipamentos tais como berbequim, tico-tico, máquinas de cortar e de torneiar.

Figura 5
Sala de aula



Figura 6
Sala de aula



1.2.3. Turmas Observadas

1.2.3.1. Turma 1 – 5.º ano

A turma de 5.º ano era constituída por 18 alunos, com idades entre os 10 e os 12 anos. Consultando o Plano de Turma, é possível verificar que uma aluna da turma tinha vindo recentemente da Colômbia para Vouzela e os restantes alunos já frequentavam escolas do concelho. Cinco alunos desta turma estavam identificados como tendo necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e dois destes alunos possuíam Relatório Técnico Pedagógico, estando um deles diagnosticado com Perturbação do Espectro de Autismo. Três alunos da turma tinham acompanhamento psicológico, dois tinham terapia da fala e dois eram acompanhados pela educadora social. Pelo menos um aluno tomava medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. A turma era, no geral, respeitadora, embora houvesse alguns alunos um pouco infantis para a faixa etária e pouco esforçados. Destacavam-se alguns elementos mais resilientes e empenhados.

1.2.3.2. Turma 2 – 6.º ano

A turma de 6.º ano era constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Cinco destes alunos frequentavam o Ensino Artístico Especializado em Música, estando, por isso, dispensados da frequência da disciplina de Educação Tecnológica. Uma aluna desta turma tinha-se mudado do Brasil em 2022. O Encarregado de Educação da maioria dos alunos era a mãe. As habilitações académicas dos pais e das mães iam desde o 4.º ano à licenciatura. Quatro alunos desta turma pertenciam a uma família monoparental e a grande parte dos alunos tinha 1 a 2 irmãos, à exceção de 2 alunos que não tinham. Pelo menos três alunos estavam medicados para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Um aluno desta turma tinha reprovado o 6.º ano duas vezes, tendo, num dos anos, estado emigrado sem frequentar nenhuma escola. Esse aluno e outro tinham, por vezes, uma postura desafiante na sala de aula, sendo necessário algum cuidado na abordagem. A turma, no geral, apesar de algumas dificuldades na execução dos trabalhos, era empenhada, destacando-se dois elementos com maior facilidade.

2. Análise das práticas Observadas e Concretizadas

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

Em fevereiro de 2023, antes do início das aulas observadas, os estagiários foram recebidos pela professora cooperante para uma breve reunião esclarecedora do contexto das turmas e da professora em relação às mesmas, da liberdade em colaborar nas aulas e nos seus princípios na relação com os alunos e no processo de ensino/aprendizagem. A professora explicou ao grupo de estágio que tinha iniciado recentemente a lecionação daquelas turmas.

Nesse dia, as duas turmas iniciaram um trabalho de reprodução de uma natureza-morta de Giorgino Morandi, projetada no quadro branco pela professora. Os alunos foram orientados a desenhar figuras geométricas e linhas orientadoras e só depois a forma final dos objetos e os principais objetivos desta proposta eram a consciência espacial, a relação entre os objetos e entre os objetos e o espaço. Foi notória a dificuldade em compreender o exercício por parte de alguns alunos, uma vez que desenharam os objetos pormenorizadamente antes de terminarem os esboços e distribuição no espaço. Com orientação e exemplificação os alunos melhoraram significativamente a sua compreensão, demonstrando que, por vezes, é necessário exemplificar concretamente, para que não seja apenas uma ideia abstrata para eles. Observou-se, ainda, em alguns alunos, uma grande dificuldade em desenhar linhas retas com assertividade e confiança ou, por outro lado, o traçado extremamente carregado (revelando força no lápis e durezas inadequadas), e também a relação entre os objetos, a orientação das linhas, as perspectivas e as proporções.

Figura 7

Reprodução da obra de Giorgino Morandi

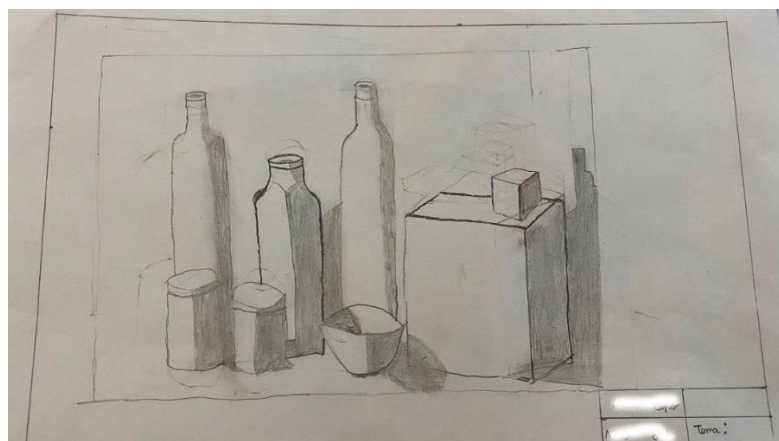
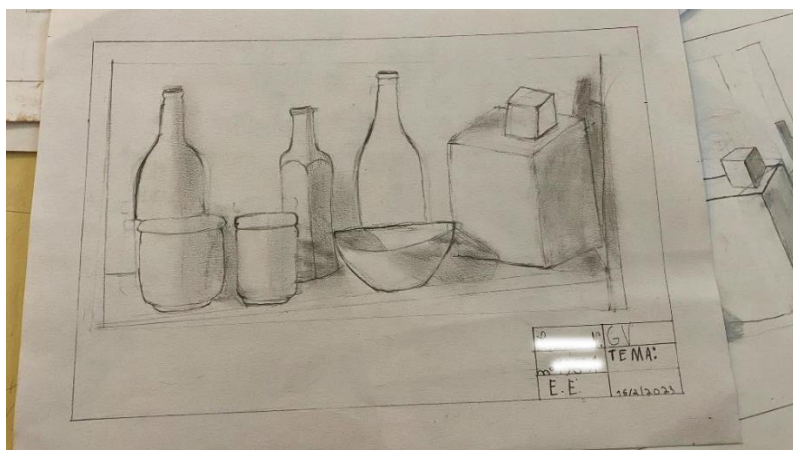


Figura 8

Reprodução da obra de Giorgino Morandi



Colaborámos na orientação dos alunos, auxiliando o traçado contínuo e questionando acerca do que observavam, pedindo que relacionassem os elementos (qual o mais alto, até onde está outro, a distância de uns comparada com a distância de outros, ...).

A proposta que se seguiu em EV foi a reprodução de uma pintura escolhida por cada aluno, por “camadas”, isto é, representando cada plano numa folha de papel vegetal A5, à exceção do último plano, que seria representado numa folha de papel cavalinho A5. Estes planos, sobrepostos, resultariam no trabalho final. Para iniciar a proposta, a professora pediu aos alunos que trouxessem para a aula a sua escolha e uma pequena investigação acerca do pintor. Poucos alunos tinham consigo a investigação na primeira aula e nas seguintes.

Houve um interregno neste trabalho, devido a um trabalho incluído no plano de atividades das duas turmas, que consistia na ilustração do livro “Ulisses”. Esta ilustração foi criada numa folha de papel cavalinho A4 com recurso a lápis de grafite e a lápis de cor e os alunos concretizaram a sua com alguma autonomia.

Nas aulas seguintes, a professora explicou em que consistem os planos e “como analisar uma obra de arte”, recorrendo a uma projeção e a uns cartões com pinturas impressas, que circularam pela sala. Vários alunos ainda não tinham a sua pintura, então, numa aula, a professora anunciou que não distribuiria material e que os alunos iriam fazer um desenho livre.

Na semana que se seguiu, os cartões auxiliaram alguns alunos (que não cumpriram a investigação) na sua escolha. Os alunos cumpriram a proposta com

bastantes dúvidas relativas à divisão dos planos nas obras, à reprodução de tracejados impressionistas e à transferência de imagens com papel vegetal.

Figura 9

Reprodução por planos



O último trabalho de EV consistiu na escolha de património viseense, que foi representado em peças de puzzle que no final encaixavam. Antes da apresentação da proposta, a professora explicou o que é o património e os tipos de património existentes, tendo colmatado a explicação com um jogo interativo que motivou bastante os alunos. Estes trabalhos iniciaram com a escolha do património, recorrendo a postais e livros da professora, seguida da elaboração do projeto, que foi depois transferido para a peça e pintado a lápis de cor. Os alunos corresponderam ao que lhes era pedido, tendo trabalhado maioritariamente de forma autónoma, recorrendo à professora e aos estagiários pontualmente.

Figura 10

Puzzle de Património Viseense



Em ET, aquando da chegada dos estagiários, iniciava-se a investigação e o projeto da proposta “Movimento e Mecanismo”. Esta consistia na elaboração de um objeto à escolha, que de alguma forma se movimentasse. Os alunos deveriam pesquisar inspirações e criar o seu. No projeto deveriam constar o esboço, a lista de peças constituintes do objeto e o passo-a-passo da montagem. Nas aulas seguintes, ao longo do processo de criação deste objeto, o maior entrave foi a falta de material trazido pelos alunos, que deveriam levar para a aula o que necessitavam, conforme o seu projeto. Alguns destes materiais foram facilmente cedidos pela professora, pois estavam disponíveis na sala, outros, pela sua especificidade, não estavam disponíveis e, por isso, os alunos atrasaram a evolução do seu trabalho.

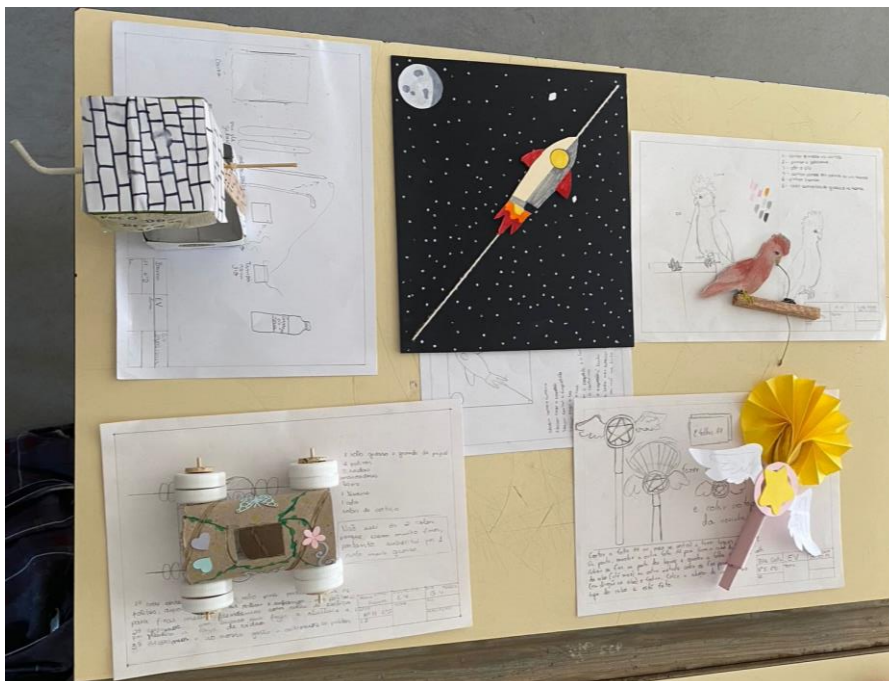
Figura 11

Movimento e Mecanismo (exemplo)



Figura 12

Movimento e Mecanismo (vários exemplos)



No mesmo espaço temporal do trabalho “Movimento e Mecanismo”, foram realizados trabalhos do Dia do Pai, que consistiram na gravação de uma mensagem num porta-chaves de madeira com pirogravador.

Figura 13

Trabalhos do Dia do Pai



A última proposta de ET teve como princípio a aprendizagem de estruturas. Os alunos aprenderam, em aula, o que são estruturas. Surgiram dúvidas acerca deste tema, quando, a título de exemplo, os alunos não compreendiam que os ossos não são estruturas, mas sim o esqueleto. A professora explicou a proposta de trabalho, que seria a construção de uma estrutura com recurso a materiais reutilizados, os quais os alunos deveriam levar na aula seguinte. Foram apresentados aos alunos exemplos e inspirações. Então, os alunos iniciaram o projeto individualmente, mas decidindo em grupo, para depois iniciarem a construção, também em grupo. Neste trabalho os alunos demonstraram mais empenho e autonomia que o observado até então.

Figura 14

Estruturas (processo)



O ano letivo terminou com a exposição de trabalhos de EV no interior da escola, com a colaboração dos estagiários, e dos trabalhos e ET no exterior, pelos alunos, com a orientação da professora. Foi também preenchida a autoavaliação e a professora questionou aos alunos o que mais tinham gostado nas suas aulas e o que menos tinham gostado, numa conversa tranquila, honesta e construtiva.

Figura 15

Exposição dos trabalhos de ET



Figura 16

Exposição dos trabalhos de EV



2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

Quando o grupo de estagiários deu início à PES II, a professora cooperante estava já a desenvolver, com os alunos, unidades de trabalho, sendo elas: *Lettering*, em ET do 5.º ano; Fibras têxteis/ Tapeçaria tecida, em ET do 6.º ano; Desenho de observação em EV do 5.º ano; e Módulo/ Padrão em EV do 6.º ano.

Na unidade do *lettering*, demos continuidade ao desenho das letras e à sua pintura. Teria sido bom termos dado mais orientação na pintura, exigindo um nível mais exigente dos alunos, sem condicioná-los.

A unidade da tapeçaria tecida foi interessante para o desenvolvimento do processo de trabalho dos alunos. Inicialmente não compreendiam a importância da fase de projeto, no entanto, quando iniciaram a realização ganharam motivação e trabalharam com autonomia. Previamente, praticámos bastante esta técnica e isso deu-nos muita segurança na lecionação. Uma vez que iniciámos a realização, levámos exemplos físicos que permitissem a experimentação antes da elaboração de estudos e do projeto, o que permitiu uma melhor compreensão, por parte dos alunos, do que iriam realizar.

Figura 17

Realização da tapeçaria tecida

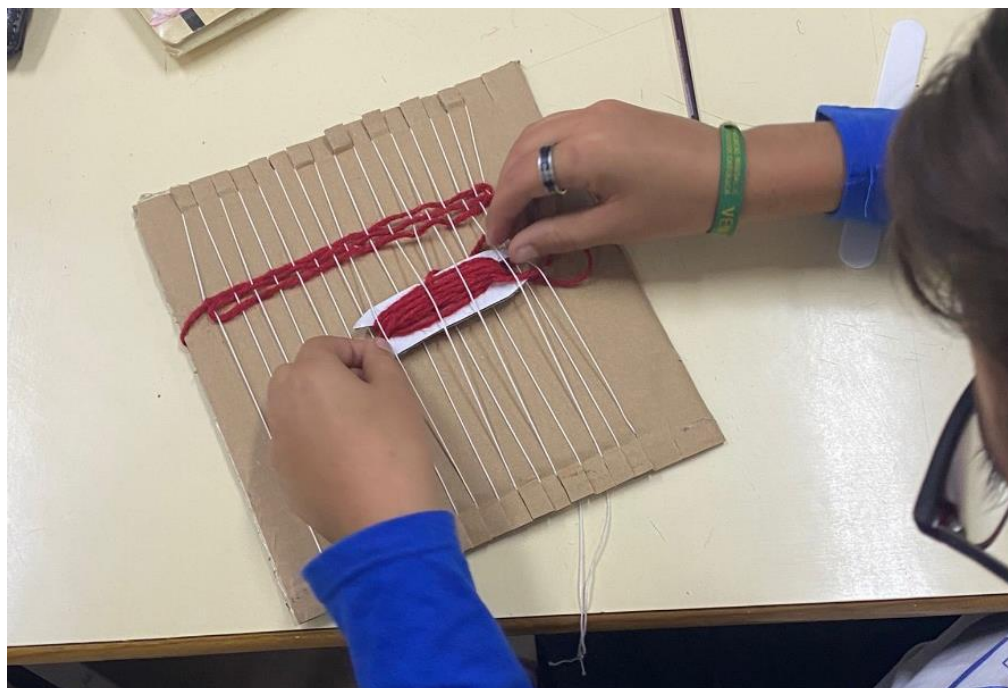


Figura 18

Realização da tapeçaria tecida

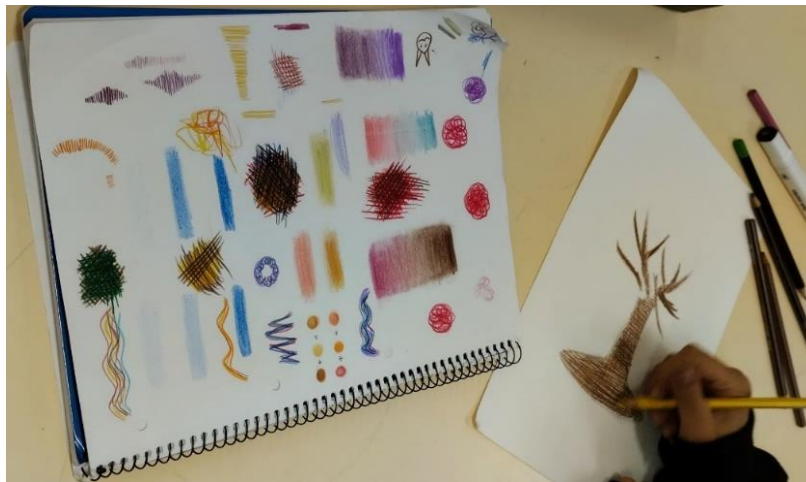


Na elaboração do módulo, teria sido importante orientar cada fase e garantir a compreensão das leis, antes do início da pintura. Quando lecionámos uma aula na fase de finalização, apercebemo-nos dos erros e dificuldades e foi desafiante gerir, tendo orientado os alunos a compreenderem e a demonstrarem a compreensão através de novos trabalhos, ainda que inacabados.

Depois de terminado o desenho de observação com lápis de grafite, orientado pela professora cooperante, iniciámos o mesmo com lápis de cor. Estudámos as técnicas de pintura com lápis de cor e explicámos aos alunos uma a uma, demonstrando e circulando pela sala de forma a orientar a aprendizagem. Foi necessário, ao longo das aulas, relembrarmos continuamente que o objetivo era aplicar as técnicas e usarem diferentes cores, tendo resultado em estudos, projetos e trabalhos muito expressivos.

Figura 19

Desenho de observação com lápis de cor



Na mesma unidade, introduzimos a pintura com aguarela, tendo também estudado as técnicas e orientando a experimentação, desta vez em círculo, antes de iniciarem os estudos, projeto e trabalho. Ao longo de todo o processo foi também necessário questionarmos acerca das técnicas e sua aplicação, tendo resultado em alguns trabalhos interessantes.

Figura 20

Experimentação de técnicas de aguarela



Figura 21

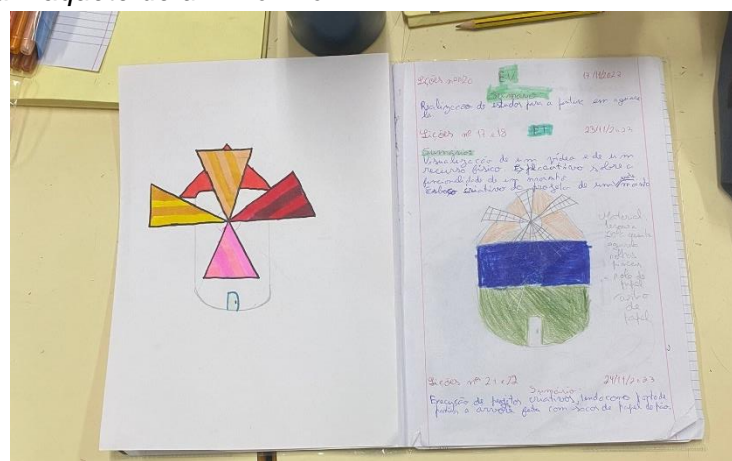
Pintura com aguarela



No desenvolvimento da unidade “A Ecologia do Vento”, em ET do 5.º ano, a pesquisa dos alunos acerca das energias renováveis deveria ter sido mais específica pois, na aula seguinte, sentimos dificuldade em gerir as apresentações, uma vez que as suas conclusões eram bastante idênticas. Também não foi clara, inicialmente, a diferença entre um moinho de vento e um moinho de água, tendo sido, depois, esclarecido ao longo da unidade. O desenvolvimento da realização deveria ter sido mais claro e objetivo, transmitindo aos alunos o que se esperava dos seus trabalhos e o passo-a-passo em cada aula. Nesta unidade foram apresentados recursos físicos (moinho de água) e vídeos.

Figura 22

Projeto de uma maquete de um moinho



A unidade “As várias direções da cor”, em EV do 6.º ano, sofreu várias alterações desde o seu início. Foi levantada questão da problemática da poluição têxtil e do reaproveitamento de tecidos e roupa, com o objetivo de trabalharem o *tie-dye*, depois foi iniciada investigação prática com pigmentos naturais, para as quais levámos condimentos e tecidos velhos, com o objetivo de criar ilustrações reutilizando tecidos.

Figura 23

Experimentação de pigmentos naturais sobre tecido



Seguindo as orientações de forma a tornar claro o conhecimento da teoria da cor, foi lecionada essa teoria, iniciando uma pintura de um labirinto cromático apenas de cores quentes ou frias, sobre o qual se veio a concluir que não seria um trabalho final de unidade. Foi, então, lançado o desafio aos alunos de reinterpretarem uma pintura com cores quentes ou frias, disponibilizando diferentes pinturas impressas. Aqui, foi incluído o conhecimento acerca do património, consolidado através de um *Quiz*.

Para a unidade “Temos um superpoder: conseguimos ver no escuro!” de ET do 6.º ano, introduzimos a origem do cinema e dos filmes de animação, partilhando imagens e um filme de animação de 1916, assim como um zootrópio e um taumatrópio para experimentação dos alunos. Foram distribuídos círculos de cartão pré-cortados e pauzinhos de madeira para que os alunos elaborassem o seu taumatrópio. Em seguida, os alunos foram orientados a delinear o enredo para a criação do seu *flipbook*.

Na introdução da unidade “Triângulos: da matemática às artes”, de EV do 5.º ano, os alunos exploraram a figura geométrica rigorosa e não rigorosa, através de acetatos com desenhos de triângulos rigorosos, numa “caça ao triângulo”. Aprenderam a desenhar um triângulo equilátero inscrito numa circunferência. O objetivo desta

“O animal futurístico”, unidade de trabalho de ET do 5.º ano, pretendia desenvolver a aprendizagem acerca de fichas técnicas, criando uma sobre a escultura desenvolvida pelos alunos com materiais reutilizados. O desenvolvimento da unidade de trabalho foi interessante, uma vez que os alunos ultrapassaram os obstáculos iniciais do desenho de estudos e do projeto e demonstraram uma melhoria significativa da sua autonomia. Foram aulas intensas e muito exigentes para os estagiários, pois foi necessário auxiliar com o uso de ferramentas e controlar o ambiente agitado da sala de aula, no entanto, isto foi bem conseguido. Houve menos aulas que as previstas inicialmente, devido a atividades da escola, por isso não foi possível terminar a unidade como pretendido e os alunos não elaboraram a ficha técnica.

Figura 25

Trabalhos finais da UT: "O animal futurístico"



A unidade de trabalho de EV do 5.º ano, “Triângulos: da matemática às artes”, tinha já sido iniciada na PES II e a professora cooperante deu continuidade à mesma antes do início da PES III. Quando os estagiários iniciaram, os alunos criaram composições com técnicas de pintura com aguarela e álcool, aguarela e sal e pintura

marmoreada com tinta acrílica e leite, tendo sido esta uma fase muito motivante para a turma. Nas aulas seguintes, foram desenhados e recortados os triângulos sobre as composições e elaborado o painel conjunto com os triângulos. Foram necessários cartões para dar resistência aos triângulos e esferovite para criar diferentes alturas, dando o efeito de tridimensionalidade. A maior dificuldade sentida pelos estagiários prendeu-se com a elaboração do painel, mantendo toda a turma ativa e atenta.

Figura 26

Pintura marmoreada para a UT: "Triângulos: da matemática às artes"



Figura 27

Resultado final da UT: "Triângulos: da matemática às artes"



Na unidade de trabalho “Do gesto ao autorretrato”, desenvolvida em EV pelo 5º ano, foi aplicado o Trabalho de Investigação “A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual”, por isso, foi aplicado um aquecimento com base na dança antes da criação de desenho gestual de 7 minutos (retratos dos colegas) com diferentes materiais riscadores (lápiz de grafite, carvão, lápis de cera e marcadores). Foram estudados o cânone e os elementos do rosto antes do aquecimento, em cada aula. Esta unidade foi também mais curta que o previsto, uma vez que a elaboração do painel da unidade “Triângulos: da matemática às artes” foi mais demorada e também devido a uma greve da função pública. Foi necessária uma adaptação do que seria o trabalho final e os alunos realizaram desenho gestual a marcador com mais tempo (15 minutos), em vez de realizarem um autorretrato. Todo o desenvolvimento desta unidade foi extremamente enriquecedor, pois os alunos desenvolveram imenso a sua técnica e capacidade de observação, perderam o receio de errar e demonstraram sentir-se realizados e orgulhosos com a sua evolução. Foram aulas agitadas que exigiram bastante dos estagiários, que conseguiram estar à altura do desafio, conseguindo executar as planificações de aula mantendo um bom ambiente de aula.

Figura 28

Retratos elaborados no âmbito da Unidade de Trabalho "Do gesto ao autorretrato"



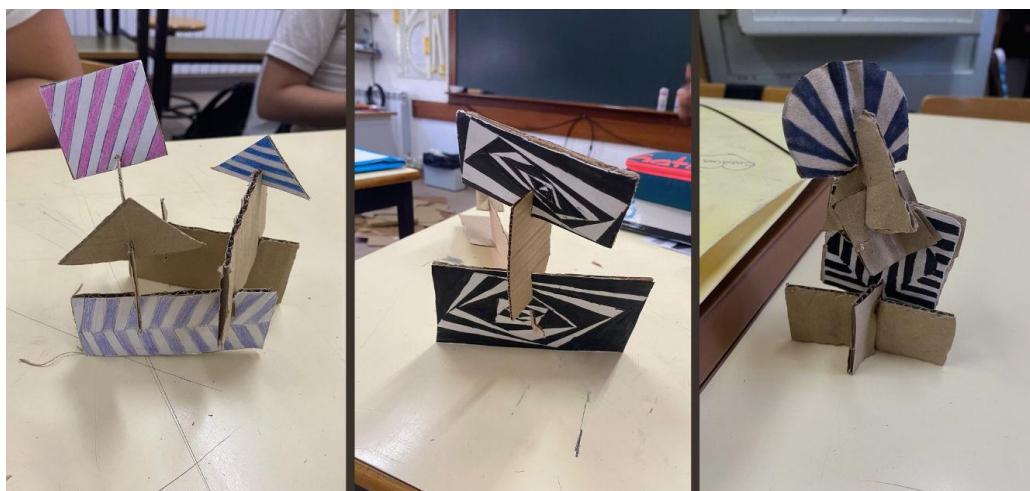
“Temos um superpoder: conseguimos ver no escuro!”, foi uma unidade de trabalho de ET do 6.º ano iniciada na PES II e posteriormente lecionada pela professora

cooperante, na qual os alunos elaboraram um *flipbook* pintado com marcadores fluorescentes. Os estagiários concluíram a unidade auxiliando os alunos a terminarem os desenhos dos *frames*, agrafando as páginas e colando a lombada. Para a apresentação dos trabalhos, foi ligada uma lâmpada de luz negra na sala com os alunos sentados em círculo, tendo sido um momento de agitação, mas também de satisfação por parte dos alunos.

A unidade de trabalho “Nem tudo o que vemos é real” foi trabalhada pelo 6.º ano nas disciplinas de EV e de ET e abordou a teoria da *gestalt* e *optical art*, assim como as estruturas, culminando na construção de uma estrutura de cartão decorada com *op art*. Foram observadas e discutidas obras de *optical art* e estruturas (objetos tridimensionais) e foi notória a dificuldade de observação dos alunos nesta fase inicial. Na criação de maquetes das estruturas foi também sentida alguma dificuldade na compreensão dos objetivos, que foram lembrados várias vezes pelos estagiários. Durante a elaboração do trabalho final foi notória a evolução da compreensão e sentiu-se entusiasmo por parte dos alunos. Esta foi a unidade mais prejudicada pela supressão de aulas previstas (foram suprimidas 3 aulas e houve também um feriado, pelo que a turma ficou 4 semanas sem ET), o que prejudicou bastante a qualidade dos trabalhos finais. No entanto, foi positivo os alunos terem conseguido terminar.

Figura 29

Trabalhos finais da UT: “Nem tudo o que vemos é real”

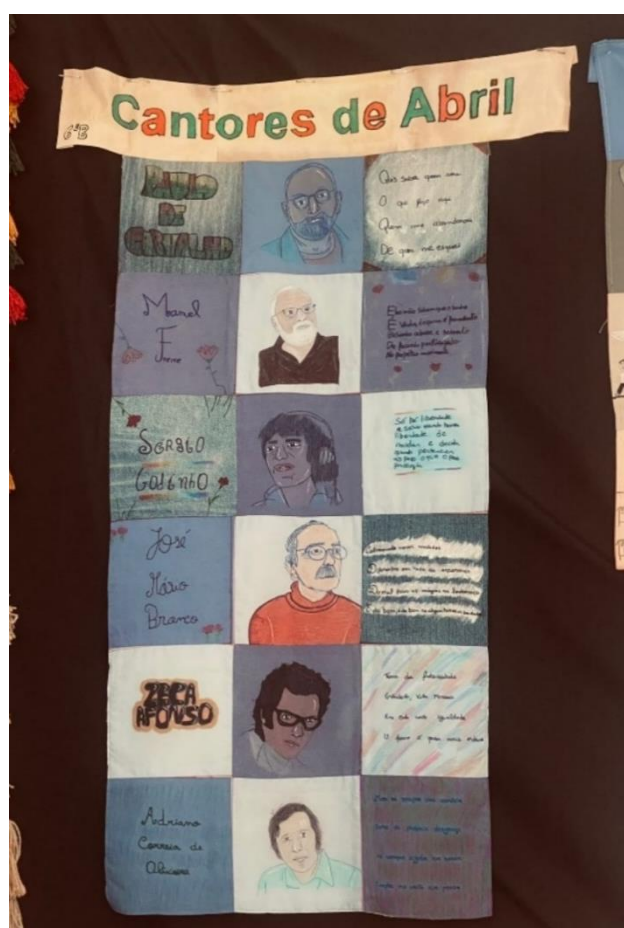


“Cantores de Abril” foi uma unidade de trabalho também inserida nas comemorações dos 50 anos do 25 de abril, e foi desenvolvida em EV pelo 6.º ano. Esta unidade foi desenvolvida em apenas 3 aulas e, por isso, antes de lecionar a primeira

aula, fizemos o trabalho de investigação que seria feito pelos alunos, selecionando cantores e músicas e levando tudo preparado para os alunos iniciarem com o decalque dos retratos para tecido, assim como os poemas das músicas e os nomes dos cantores, de forma a realizarem a manta de retalhos a tempo da data comemorativa. Foi necessário um ritmo intenso de trabalho da parte dos alunos e dos estagiários e a unidade terminou com trabalhos concluídos e interessantes.

Figura 30

Resultado final da UT: "Cantores de Abril"



“A memória da recordação” foi uma unidade de trabalho desenvolvida pelo 6.ºB em EV, inserida no Plano Anual de Atividades, e pretendia a realização de um livro de turma constituído por autorretratos, poemas escritos por alguém querido a cada aluno e culminava com a encadernação desse livro. Os alunos conheceram retratos e autorretratos de diferentes pintores, aprenderam acerca do cânone e dos elementos do rosto, acerca do *lettering* e aprenderam ainda a técnica de encadernação japonesa.

Durante a realização dos autorretratos foi notória bastante dificuldade e falta de autonomia, o que exigiu um apoio constante à turma e atenção redobrada a alguns alunos com maior dificuldade, o que acabou por resultar em trabalhos bem conseguidos, apesar de uns se destacarem bastante mais que outros. Na elaboração da encadernação foi ainda mais evidente a falta de autonomia da turma, tendo sido bastante desafiante chegar à conclusão do livro de turma por parte de todos os alunos.

Figura 31

Autorretratos elaborados no âmbito da Unidade de Trabalho "A memória da recordação"



3. Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

Apesar de o grupo de estagiários ter já experiência no ensino, essa experiência é na lecionação de aulas em contextos bastante diferentes. Então, esperávamos ser surpreendidos e aprender a adaptar-nos a esta nova realidade para nós.

Efetivamente, fomos surpreendidos no primeiro dia da PES I com uma situação com o aluno que tem perturbação desafiante de oposição e perturbação do défice de atenção e hiperatividade, na qual o aluno apresentou uma crise de ansiedade e revolta

para com a professora. Colaborámos de forma improvisada, tentando conversar com ele e acompanhando-o para que a professora conseguisse chamar a ajuda necessária. Nesse dia, compreendemos que a dimensão do desafio que será lecionar neste contexto é muito maior da que tínhamos previsto.

Ao longo da PES I, aprendemos a importância do rigor no processo de trabalho; da definição de prazos; da capacidade de improvisação quando os alunos não têm consigo o material necessário, que exige um bom planeamento; e da importância de responsabilizar os alunos, criando estratégias que promovam a sua autonomia.

Iniciámos a PES II com bastante ansiedade, tendo, por isso, preparado minuciosamente a primeira aula, na qual os alunos experimentaram a tecelagem, testando a técnica e estudando a terminologia, e preparámos recursos para a experimentação dos alunos. Gostámos da experiência muito mais do que pensávamos que gostaríamos. Nos momentos em que iniciámos as primeiras aulas, esquecemo-nos de tudo o resto e envolvemo-nos nos assuntos com os alunos, desfrutando de cada momento.

Ao longo do semestre procurámos focar-nos em saber os conhecimentos que iríamos abordar ou que poderiam surgir em aula, assim como as técnicas, o que nos deu bastante segurança e tranquilidade.

Durante as aulas, procurámos auxiliar todos os alunos, dando *feedback* individual e geral de forma positiva e motivadora, incentivamo-los a trabalharem com cuidado, não terminando trabalhos “à pressa”, questionámo-los acerca dos assuntos no início e no decorrer das aulas, procurámos lembrar técnicas e objetivos durante o desenvolvimento dos trabalhos e alertámos para a necessidade de não avançarem etapas sem a nossa confirmação de que os estudos/ projeto/ trabalho cumpriam os objetivos.

As competências que levámos mais tempo a adquirir estão relacionadas com a estrutura da aula e forma de abordar os assuntos. Isto é, delinear os objetivos da aula com os alunos, definir regras de trabalho que permitissem uma maior dinâmica, rentabilização do tempo e cumprir *timings*. Estes aspetos foram referidos pela professora supervisora e procurámos seguir as suas orientações, tendo conseguido melhorar bastante neste aspeto e desenvolver aulas com um bom ritmo de trabalho, dinâmica e clareza nos objetivos. Esta foi, talvez, a nossa maior conquista neste processo.

Durante a PES II tivemos situações desafiantes, nas quais os alunos nos testaram, provocando conflitos e desautorizando-nos. Nestas situações, procurámos

manter uma atitude firme, de forma a que os alunos compreendessem a nossa autoridade dentro da sala. A longo prazo, essa abordagem funcionou, pois, depois dessas situações, conseguimos manter um bom ambiente de sala de aula. Acreditamos que o lado educador de um professor é essencial nestes momentos, pois, como afirma Nóvoa (n.d.),

As dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. (p.7)

Ao longo da PES III focamo-nos em melhorar os aspetos mencionados na PES II pela professora supervisora e pela professora cooperante. Assim, estão descritos em seguida os vários aspetos que consideramos significativos na nossa prática.

Uma vez que fomos alertados para a necessidade de contextualização dos alunos no início das aulas, iniciámos todas elas questionando os alunos acerca do trabalho que estão a desenvolver e/ou explicando o que iríamos fazer. Procurámos também contextualizar antes da concretização de alguma atividade, apresentando exemplos do que era esperado que eles realizassem. Procurámos colmatar as dificuldades inesperadas dos alunos e relembrar conhecimentos. Auxiliámos os alunos, estando o mais alerta possível a toda a turma, ao seu desempenho e comportamento. Sempre que necessário, explicámos à turma dificuldades e dúvidas que poderiam ser comuns, repetindo várias vezes as informações, de forma a que os alunos se mantivessem alinhados com os objetivos dos trabalhos.

A nossa preparação prévia às aulas tornou-se ainda mais cuidada, assim como a organização da sala, quando necessário. Lecionámos seguros dos conhecimentos a abordar e com uma maior consciência de como iríamos desenvolver as aulas. Uma das nossas maiores preocupações foi uma melhor utilização de recursos tridimensionais, levando objetos para as aulas sempre que fez sentido. Melhorámos a leção do início das unidades de trabalho, que considerámos que foi a maior dificuldade ao longo de todo o ano letivo, tendo conseguido introduzir as situações e os problemas e desenvolver, a partir daí, os diálogos acerca do trabalho a realizar.

Nos momentos de trabalho em grupo, procurámos juntar grupos com alunos de diferentes capacidades, de forma a minimizar as diferenças, potenciar a entajuda e

aumentar o nível de exigência para os alunos com maior dificuldade. Procurámos chamar alunos mais tímidos e com menos destaque para nos auxiliarem, com a intenção de contribuir para a melhoria da sua autoestima e sentido de pertença. Na leitura de informações do manual, pedimos sempre aos alunos que explicassem e completámos as explicações, garantindo que compreendiam os assuntos.

Conseguimos melhorar a gestão do tempo e, quando necessário, procurámos gerir o tempo disponível com a qualidade dos trabalhos, especialmente nas unidades que tiveram menos aulas que as previstas. Conseguimos também, na PES III, que todos os alunos se mantivessem ativos durante as aulas.

Melhorámos a movimentação pela sala, criando mais proximidade com os alunos e melhorando a dinâmica da aula, que era também uma grande dificuldade. Orientámos os alunos de forma motivadora, dando *feedback* positivo. Procurámos incentivá-los e contribuir para a melhoria da sua autoestima, encorajámo-los ao mesmo tempo que procurámos ser exigentes, firmes e assertivos. Consideramos esta a conquista mais importante: encontrar o equilíbrio entre autoridade e exigência e um ambiente de aula positivo e motivador.

Um dos nossos principais objetivos como futura professora de EV e de ET será a criação de uma relação de confiança com os alunos, que permita um bom ambiente e motivação para a aquisição das aprendizagens, ambicionando ser capaz de desenvolver, como afirma Alves (2003), o humanismo necessário no ato de ensinar e aprender, sendo fundamental atentar a fatores psicológicos, sociais, económicos, entre outros, para que seja possível compreender totalmente o processo educacional. Procuraremos, assim, ter em consideração as diferentes dimensões do papel do professor, como enumera Morales (2004, citado por Silva, 2016): “A relação-comunicação pessoal: reconhecer êxitos, reforçar a autoconfiança dos alunos, manterem sempre uma atitude de cordialidade e de respeito. A orientação apropriada para o estudo e a aprendizagem: criar uma estrutura que facilite a aprendizagem” (p. 50).

Parte II – Trabalho de investigação: “A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual”

Introdução

Embora sejam formas de expressão artística distintas, é possível que a dança e o desenho se complementem. Neste Trabalho de Investigação estudámos as características da dança, como a fluidez dos movimentos e a consciência do corpo, mobilizando-as para a aprendizagem do desenho.

A elaboração deste Trabalho de Investigação foi proposta no âmbito da Unidade Curricular de PES III, inserida no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico. Uma vez que, para além das áreas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, existe interesse e formação, da nossa parte, na área da dança clássica, propomos investigar o contributo que a prática da dança poderá ter no ensino e aprendizagem do desenho. Pretendemos partir de uma motivação pessoal acerca do desenvolvimento da consciência e controlo corporal que a prática da dança poderá potenciar e que repercussões terá na aprendizagem do desenho.

Tivemos a oportunidade de observar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, dificuldades por parte dos alunos no desenho de traçados contínuos, fluídos e com adequada exerceção de força no lápis. Cremos que a prática de dança, envolvendo uma profunda consciência do corpo, poderá ser benéfica no aperfeiçoamento do traço na prática de desenho gestual, ampliando a perceção do corpo e do movimento, e libertando a expressão do traço. Ferreira (2022) afirma que existe movimento tanto na dança como no desenho e que, enquanto se desenha, a efemeridade do movimento torna-se eterna através do seu registo no suporte. Neste sentido, no desenvolvimento deste trabalho, procurámos estudar esta potencial relação entre o desenho, o movimento e a dança, e o que foi já desenvolvido nesta interdisciplinaridade, como as obras de Gjon Mili, de Jackson Pollock e de Lesia Trubat, que têm como princípio o registo gráfico do movimento.

Foi estudado o progresso de alunos do 5º ano do ensino básico na aprendizagem do desenho, durante uma unidade de trabalho de Educação Visual, na qual foi aplicado um aquecimento corporal com base em movimentos de dança, e a realização de desenho gestual.

Assim, definiu-se previamente a seguinte problemática investigada: De que forma a dança e a corporalidade nela desenvolvida podem ser uma mais-valia na aprendizagem do desenho na disciplina de Educação Visual?

Para dar resposta a esta questão, foram delineados os seguintes objetivos:

1. Perceber que competências a prática da dança pode transferir para o conhecimento do corpo, que potenciem a prática do desenho na disciplina de Educação Visual;

2. Entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho;

3. Aprender a perspetiva dos alunos acerca do impacto da incorporação da dança na aprendizagem do desenho gestual.

Este trabalho de Investigação é constituído por um enquadramento teórico, pela apresentação da metodologia, pela apresentação dos resultados, e pela discussão dos resultados.

No enquadramento teórico serão trazidos para discussão diversos capítulos, nos quais serão explorados movimentos anatómicos relativos ao porte de braços na dança clássica, assim como os termos “cinestesia” e “propriocepção”; os objetivos da inclusão da dança na aprendizagem do desenho; o desenvolvimento do traçado aquando do desenvolvimento da criança e da correta postura corporal no manuseamento dos materiais riscadores; obras de artistas visuais que abordam a representação do movimento; a explicação do que é desenho gestual, que foi aplicado no estudo; a situação atual das escolas portuguesas relativamente à aprendizagem de desenho e de dança; e autores que escreveram sobre a ligação entre a dança e o desenho.

Na metodologia são descritos o tipo de investigação, que se trata de um estudo exploratório e descritivo, desenvolvido com base no método qualitativo, os participantes e a amostra, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados, sendo estes observação participante e grupo focal, e as técnicas de análise de dados, que recorre à análise de conteúdo.

Na apresentação dos resultados, são descritos os resultados das grelhas de observação e o grupo focal.

Finalmente, são discutidos os resultados e apresentadas conclusões.

1. Enquadramento Teórico

Esta secção tem como objetivo estabelecer as bases teóricas que sustentam este Trabalho de Investigação. Organiza-se em diversos subcapítulos que exploram as conexões entre dança, movimento corporal e desenho, contextualizando a interdisciplinaridade proposta no estudo.

Inicialmente, são abordados os fundamentos anatómicos e os principais movimentos da dança clássica, destacando os conceitos de “cinestesia” e “propriocepção”. Segue-se a exploração do papel pedagógico da dança no desenvolvimento das capacidades motoras e expressivas das crianças, em articulação com o desenho como forma de expressão. Depois, focamo-nos no desenvolvimento técnico e expressivo do desenho a partir da coordenação visuo-motora, explorando como o domínio do corpo pode impactar a qualidade do traçado e a fluidez expressiva. Em seguida, são apresentados casos de artistas e projetos visuais que exploraram a relação entre movimento e arte, contextualizando a investigação em trabalhos existentes. Descrevemos, também, as características específicas do desenho gestual. Os dois últimos subcapítulos trazem uma análise da presença dessas práticas nas escolas portuguesas e refletem sobre as semelhanças entre as duas disciplinas artísticas.

1.1. Dança, Anatomia, Movimento e Desenho

1.1.1. Anatomia e Principais Movimentos e Poses de Dança Clássica

Na prática de dança clássica, cada movimento é dependente de grupos musculares específicos e da ativação correta de cada um deles. Um *port de bras* bem executado depende da força e controlo da musculatura dos ombros (Haas, 2010). Este termo, “*port de bras*”, refere-se a uma “série de movimentos do braço executados dentro das convenções do *ballet* clássico, sempre em harmonia equilibrada com os movimentos de cada um e do resto do corpo” (Ryman, 2007, p.61).

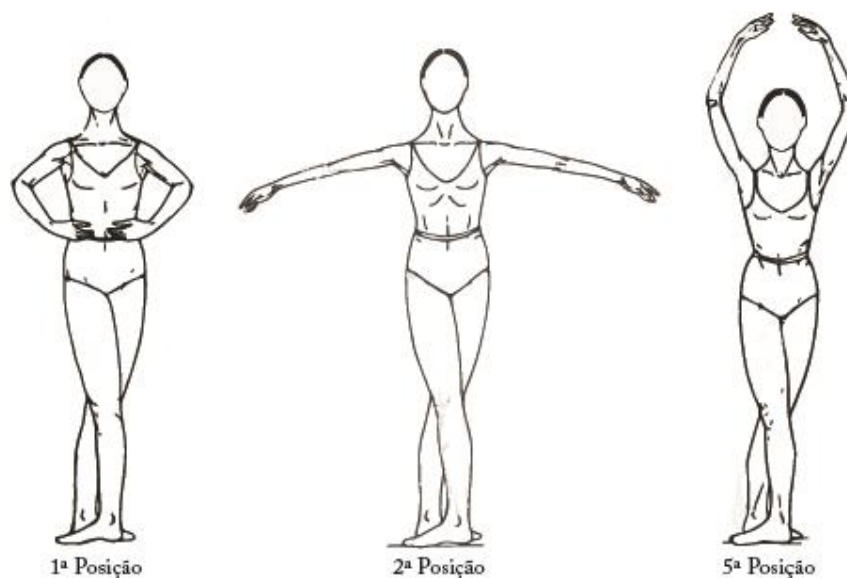
Os músculos responsáveis pela correta colocação da cintura escapular, na prática de dança clássica, são os rombóides, o grande dentado, o trapézio, o peitoral menor, o elevador da escápula e o latíssimo do dorso. Para mover os braços, os músculos necessários são: o bíceps braquial, o peitoral maior, o deltóide, o tríceps braquial, o latíssimo do dorso e os músculos do manguito rotador (Grieg, 1994).

Cada posição de braços codificada na técnica de *ballet* tem uma denominação própria, que varia conforme a metodologia, e uma grande especificidade acerca do seu porte correto. No método inglês, por exemplo, as posições de braços são: *bras bas*, 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a posições, *demi-seconde*, *demi bras*, *open 5th* e *wide 5th*. Explicamos, de seguida, a relação de algumas destas posições com os movimentos anatómicos.

Em primeira, segunda e quinta posições (Figura 32), o antebraço está em rotação externa. Em primeira posição, o braço é rodado para dentro (rotação interna), fletido (flexão) e afastado do tronco (abdução); em segunda posição, são necessários movimentos de abdução, e rotação interna do braço; em quinta posição, o braço executa os movimentos de rotação externa, abdução e flexão (Grieg, 1994).

Figura 32

1.^a, 2.^a e 5.^a posições de braços



Nota. Adaptado de Ryman, 2013. ©Royal Academy of Dance Entreprises Ltd.

A especificidade e segmentação dos movimentos dos braços acima descritas, quando corretamente executadas, exigem prática e uma grande capacidade cinestésica e proprioceptiva. Sendo uma particularidade da dança clássica, interessa-nos mobilizá-la para o desenho.

Os termos “cinestesia” e “propriocepção”, muitas vezes definidas como sinónimos, são, segundo Floyd (2015), distintas. Segundo este autor, a cinestesia é a percepção consciente da posição do corpo e dos seus movimentos, enquanto a propriocepção é quando o corpo regula a sua postura e movimentos de forma

subconsciente, devido a estímulos dos proprioceptores (localizados nos músculos, nos tendões, nas articulações e no ouvido interno). Floyd (2015) exemplifica com execução do movimento de flexão do joelho, durante o qual, em princípio, não será necessário olharmos para a própria perna para sabermos em que posição esta se encontra, pois a cinestesia permite-nos perceber o movimento executado e a posição na qual se encontra o membro inferior.

1.1.2. Dança Educativa e Desenho

Os movimentos anatómicos estão codificados ao pormenor no ballet clássico, considerado, por Alberto Sousa (2003 a), dança na educação e não dança educativa. Isto é, na perspetiva do autor, a dança educativa “situa-se no campo da educação, dedicando-se à formação da criança, interessando-lhe a dança apenas como forma de atuação pedagógica” e a dança na educação coloca-se “no campo do espetáculo, residindo a sua finalidade na própria dança, no seu valor artístico e comunicativo” (p.115).

Não se pretende, neste Trabalho de Investigação, a formação de bailarinos e, por isso, teremos como ponto de partida a dança educativa, através da qual “a criança descobre e vivencia novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico, estruturas práticas, organizações espaciais e temporais, representações cognitivas” (Sousa, 2003 a, p.114). Contudo, pretende-se mobilizar os conhecimentos na área do ballet clássico no sentido de melhor desenvolver a cinestesia e a propriocepção, fragmentando as diferentes partes do corpo, para melhor as conhecer e dominar.

1.1.3 O Desenho e a Consciência do Corpo

Como a dança, também o desenho impulsiona o desenvolvimento do domínio corporal (Derdyk, 2020). Segundo Sousa (2003 b), enquanto desenha, a criança movimenta o braço, a mão e os dedos, contribuindo “de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora” (p.196). O mesmo autor (2003 b) explica como, em princípio, evoluem as capacidades da criança no controlo do traçado, sendo os traçados exercidos com mais força típicos das crianças mais pequenas, que até poderão rasgar o papel. Segundo o autor, a criança deverá, gradualmente e com a prática, desenvolver a capacidade de desenhar com menos rigidez e maior precisão, coordenando a mente com o olhar. A precisão do

traçado está intimamente relacionada ao domínio do corpo e dos seus mecanismos e, na prática do desenho, “a criança vai precisando o gesto, afirmando o corpo, combinando e ampliando as suas possibilidades expressivas” (Derdyk, 2020, p. 82). Nesta evolução do domínio do traçado, o corpo é o mais importante instrumento, e o seu uso e controlo vão-se alterando e afinando. Inicialmente, a criança movimenta o ombro e todo o braço, depois, movimenta também o cotovelo e o pulso e, mais tarde, começa a dominar a motricidade fina (Sousa, 2003 b).

Para Derdyk (2020), a criança, naturalmente, expressa-se combinando diferentes “manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala” (p. 30). Isto é, a expressão, nas suas variadas formas, é espontânea e motivada pelo prazer da própria expressão. No desenho, a criança “rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar” e o resultado é “motor, orgânico, biológico, rítmico” (Derdyk, 2020, p. 75). No entanto, por volta dos doze anos, “a sua falta de habilidade técnica para desenhar o que deseja, com a perfeição igual ao que vê, coloca alguns problemas” (Sousa, 2003 b, p.205), como a crítica exagerada acerca dos seus desenhos, observando-se uma perda de criatividade, inibição e falta de confiança (Simblet, 2015; Sousa, 2003 b). Será possível diminuir esta tendência, apontada por Sousa (2003 b), através de exercícios de consciência corporal, que permitam aos alunos uma melhor relação com o seu corpo e o seu domínio, valorizando o ato de criar e de movimentar, mais que o resultado?

Desenhar é uma aprendizagem e instruções corretas poderão fazer a diferença na liberdade do traçado do aluno. Para Simblet (2015), “para desenhar bem é preciso relaxar o corpo todo” (p.22) e, segundo a autora, existem paralelos entre o desenho e a dança pois, apesar de não ser necessário dançar para desenhar, é “preciso compreender que a expressão da linha ou da mancha começa no corpo e passa pelo ombro, braço e mão, até à ponta dos dedos” (p.22). Simblet (2015) reforça também a importância de uma posição correta e equilibrada do corpo, para a liberdade dos movimentos no desenho, sugerindo segurar o lápis de forma relaxada, longe da ponta e com os dedos descontraídos, diferente da posição na qual seguramos neste para escrever, permitindo uma maior amplitude dos movimentos do traço.

1.1.4. Desenho e Pintura com Base no Movimento Corporal

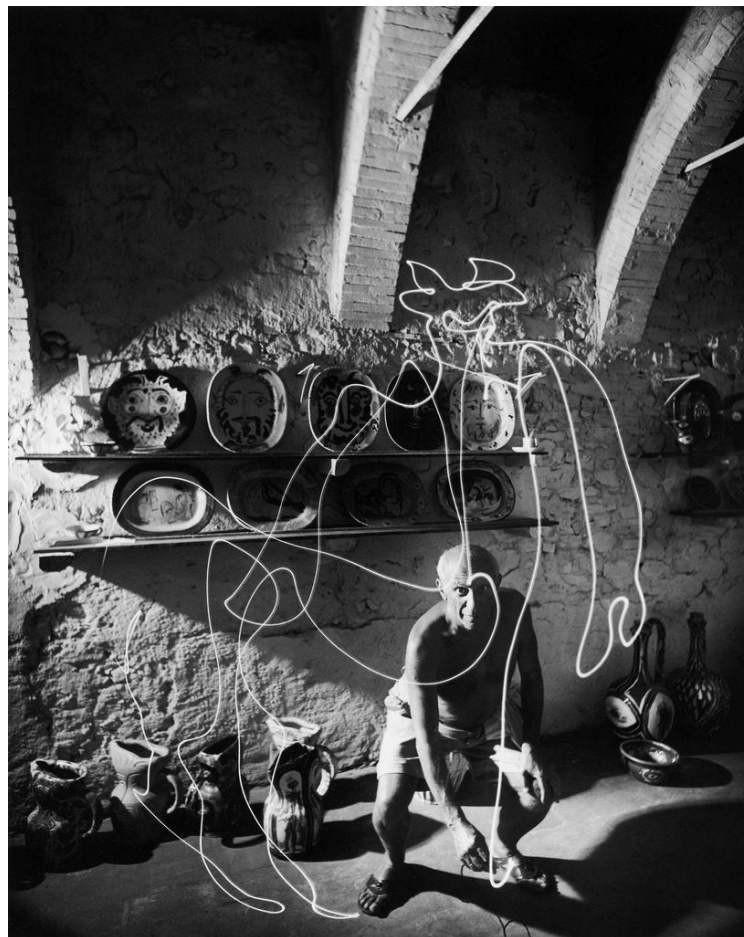
Vários artistas exploraram já, de diferentes modos, a fusão entre a dança e o desenho, traçando através dos movimentos do corpo. Alguns destes desenhos são

resultados imprevisíveis do movimento, outros poderão ser intencionais. Estes artistas perceberam o invisível, tornando-o visível.

Gjon Mili (1904-1984), fotógrafo, captava o movimento, desenhando-o com luz. Recorrendo, muitas vezes, a luz estroboscópica (Life, n.d.), transformava as trajetórias do corpo em desenhos. Fotografou Pablo Picasso, enquanto este desenhava com luz (Figura 33), a bailarina Nora Kaye, utilizando luz estroboscópica (Figura 34), a patinadora Carol Lynne, anexando luzes aos seus patins (Figura 35), entre muitos outros.

Figura 33

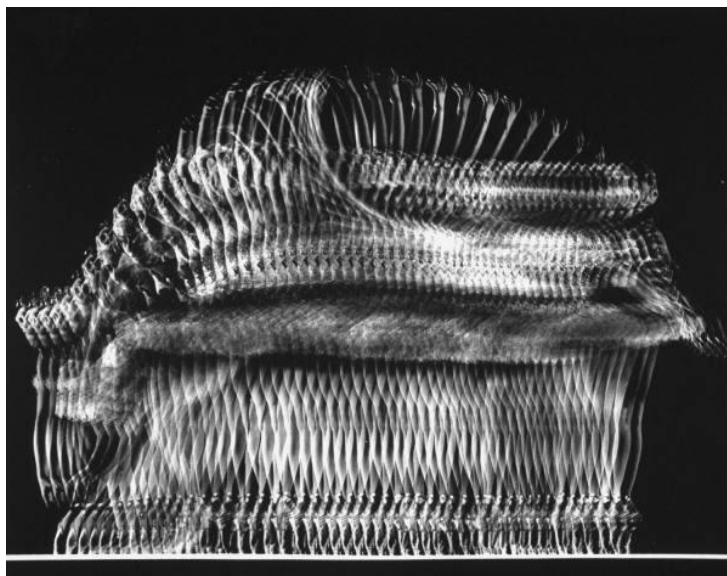
Gjon Mili e Pablo Picasso



Nota. Sem título. Mili, 1949. Gjon Mili/The LIFE Picture Collection. (<https://www.life.com/photographer/gjon-mili/>). © Meredith Corporation.

Figura 34

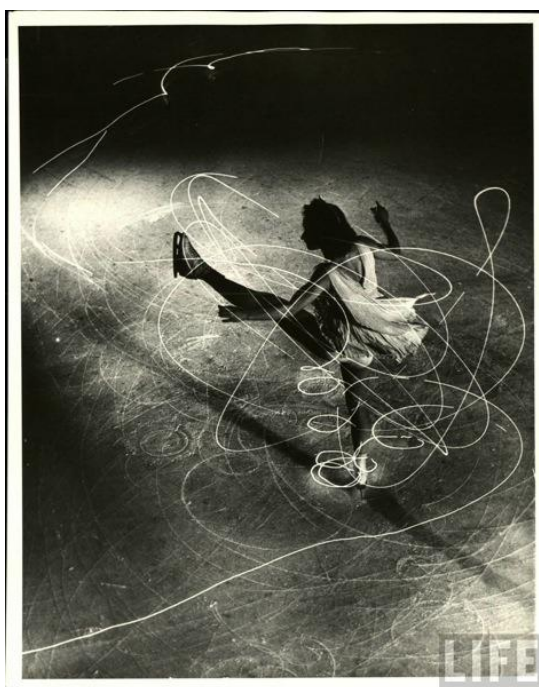
Gjon Mili e Nora Kaye



Nota. Sem título. Mili, 1947. Gjon Mili/The LIFE Picture Collection. (<http://www.artfuldancer.com/lessons/topics/DanceProduction/GjonMili.htm>) © Meredith Corporation.

Figura 35

Gjon Mili e Carol Lynne



Nota. Sem título. Mili, n.d. Gjon Mili/The LIFE Picture Collection. (<http://www.artfuldancer.com/lessons/topics/DanceProduction/GjonMili.htm>). ©Meredith Corporation.

Jackson Pollock (1912-1956), executando pintura gestual (Tate, n.d.), fundiu o movimento com a pintura (Figura 36).

Figura 36

Pintura Gestual de Jackson Pollock



Nota. Sem título. Hans Namuth Courtesy Center for Creative Photography, University of Arizona, 1950.

(<https://www.tate.org.uk/kids/explore/who-is/who-jackson-pollock>). © 1991 Hans Namuth Estate.

“*E- traces*”, de Lesia Trubat (Figura 37), é um projeto no qual a artista colocou sensores de movimento nos sapatos de pontas para desenhar digitalmente os movimentos da bailarina Triana Botaya (Lesia, 2014).

Figura 37

"E-traces" de Lesia Trubat



Nota. Sem título. González e Guillén, 2014. <http://cargocollective.com/lesiatrubat/e-traces-memories-of-dance>. ©Lesia Trubat

De diferentes modos, estes artistas descobriram ou exploraram meios de representar o movimento, de fundir a dança e o desenho. Todos eles conseguiram exteriorizar o que, muito possivelmente já haviam percebido através da sua imaginação e observação. Não é apenas quando registadas que a dança e outras formas de movimento desenharam os seus percursos no espaço. No entanto, estes desenhos são efémeros e apenas perceptíveis para os mais atentos.

Estes artistas derrubam os muros que separam a dança e o desenho, e é o que se pretende neste Trabalho de Investigação. O corpo é instrumento na prática de dança e de desenho e, portanto, as aprendizagens e competências adquiridas numa das áreas poderá afetar a outra. No desenho, no seu modo mais tradicional, o corpo trabalha como um todo e os músculos dos braços têm um papel de destaque, assim como o tronco, que os suporta. Iremos explorar o desenho gestual, mobilizando esta consciência do movimento como desenho e do desenho como movimento.

1.2. Desenho Gestual

O desenho gestual treina a coordenação olho-mão, através do movimento expressivo dos membros, que reproduzem o movimento dos olhos (Sale & Betti, 2008). Segundo Kaupelis (1980), no processo de desenho gestual deve permitir-se que todo o

corpo se “mova para cima, para baixo, para a frente e para trás” (p.30). Com base nestas características desta técnica de desenho, consideramos pertinente a sua integração neste trabalho de investigação, aprofundando-a e mobilizando-a como instrumento de investigação.

Sale e Betti descrevem, na sua obra *Learning to See: Gesture and Other Beginning Line Exercises* (2008) cinco tipos de desenho gestual diferentes, sendo eles: desenho gestual de linha, desenho gestual de massa, desenho gestual de massa e linha, desenho gestual de linha rabiscada e desenho gestual sustentado.

O objetivo do desenho gestual de linha é descrever “as formas interiores, seguindo o movimento dos olhos ao observar o objeto”, variando a sua espessura e intensidade, num gesto espontâneo (Sale & Betti, 2008, p.32). O desenho gestual de massa parte dos mesmos princípios, mas acentua a mancha ao invés da linha, enquanto o desenho gestual de massa e linha, como o nome indica, combina as duas técnicas (Sale & Betti, 2008). Já o desenho gestual de linha rabiscada “consiste numa estreita rede de linhas”, através das quais a forma exterior do objeto será indefinida, num desenho com claros e escuros definidos através da pressão exercida (Sale & Betti, 2008, pp. 36-37). Por último, no desenho gestual sustentado, inicia-se, também, com apontamentos rápidos, sendo posteriormente analisados esses apontamentos e o objeto desenhado, corrigindo e definindo a forma (Sale & Betti, 2008).

O desenho gestual desafia a capacidade de observar, de registar rapidamente e de coordenar estas duas ações, através de traços quase irrefletidos, que espelham o movimento do corpo de quem desenha, além do objeto desenhado. Interessa-nos esta ideia de estudo, de desenho inacabado e imperfeito, que reflete um processo de exploração e experimentação do gesto.

Consideramos esta técnica de desenho pertinente na disciplina de Educação Visual, pois é um meio de utilização de diferentes materiais e suportes, como previsto nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Educação Visual no 2º ciclo (Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2018), assim como manifestar capacidades expressivas e criativas e, ainda, desenvolver projetos com recurso a cruzamentos disciplinares, entre outros descritos na Planificação de Unidade (Anexo H). A aprendizagem de desenho gestual contribui, também, para os seguintes Descritores do Perfil do Aluno enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2017): Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e

artística; saber científico, técnico e tecnológico; e, com maior foco, Consciência e domínio do corpo.

1.3. Dança, Movimento e Desenho na Escola: uma realidade?

As Artes na escola têm um lugar incerto, secundário e muitas vezes quase acessório, com um papel inferior às outras áreas, “apesar da sua importância e centralidade para a civilização humana, apesar das discussões políticas sobre inovação e o seu papel na economia global, e apesar de uma série de iniciativas interessantes em torno da educação artística” (Winner *et al*, 2013, p.29).

Tem-se verificado ao longo dos anos uma luta constante dos profissionais das áreas artísticas por defender a sua importância para o desenvolvimento das crianças e jovens. Trata-se de um problema transversal a vários países, entre os quais Portugal (Allison, 1987; Leite, 2021). Quando mencionamos Artes, referimo-nos a várias áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Artes Visuais e a Música têm, no 2º Ciclo, uma disciplina específica, e a primeira prolonga-se até ao 3º Ciclo, no entanto, não é o caso da Dança nem do Teatro, e estas são, muitas vezes, classificadas como aprendizagens de outras disciplinas, como Educação Física e Português, ocupando assim um lugar desprivilegiado também dentro das Artes (Allison, 1987; Leite, 2021).

Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin na sua publicação *Art for Art's Sake? – The Impact of Arts Education* (2013) expõem a importância geralmente dada às Artes relativamente ao desenvolvimento de competências noutras áreas, como na Geometria e Ciências Naturais, no caso das Artes Visuais, e a capacidade visioespacial (perceção visual e espacial), na Dança. No entanto, sublinham o valor das Artes por si só e defendem que a sua inclusão nos currículos não se deve basear no seu contributo para outras áreas. Estaremos ainda nessa luta pela valorização da expressão artística como um fim e não como um meio?

Na matriz curricular base nacional do 2º Ciclo prevê-se a carga horária semanal de 325 minutos para a Educação Artística e Tecnológica, distribuídas pelas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação (Decreto-Lei nº 55/2018, anexo II). É oferta facultativa o Complemento À Educação Artística,

que visa a frequência, ao longo do ciclo, de outros domínios da área artística e cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo

que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis. (Decreto-Lei nº 55/2018, artigo 13º)

Para Educação Física, prevê-se uma carga horária semanal de 150 minutos (Decreto-Lei nº 55/2018, anexo II). Esta disciplina inclui a Dança nos subtemas a optar, isto é, apesar de a dança ser incluída nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), não se trata de um tema obrigatório e pode, por isso, nunca ser abordado.

1.4. O Desenho e a Dança: o que têm em comum?

Na perspetiva de José Gil (2001), na sua obra “*Movimento Total - O Corpo e a Dança*”, um bailarino segmenta os movimentos, separa os membros, movimenta-se a partir de eixos inesperados, amplificando os pequenos movimentos cinestésicos. “Então, o corpo solta-se e a consciência do corpo torna-se um espaço interior percorrido por movimentos que refletem à escala macroscópica os movimentos subtis que atravessam os órgãos” (p.27).

Embora o desenho e a dança sejam comumente desassociados, classificados como duas formas de arte que nada têm em comum, basta um olhar atento que mergulha um pouco mais além de definições e compartimentações, para compreender como tanto se entrelaçam estes dois universos, começando pelo instrumento do qual são os dois dependentes: o corpo.

Existem já estudos acerca das relações entre o desenho e a dança, como o da autora Rafaela Francisco Ferreira (2022), intitulado *Dança, Desenho e Pintura*, no qual a autora reflete acerca do movimento que é dança e simultaneamente desenho ou pintura, explorando em *atelier* o desenho e a pintura com todo o corpo, em suportes horizontais e verticais. Segundo Ferreira (2022), não só a dança é movimento, mas também o ato de desenhar. Enquanto o corpo se movimenta, seja desenhando, dançando ou ambos, são produzidas novas interpretações, questionamentos e situações e mesmo quando o corpo se ausenta, essas situações continuam a manifestar-se sempre que o espectador se depara com a obra. Quando se desenha, alcança-se a utopia de transformar algo tão fugaz e efémero como o movimento, numa imagem eterna, congelando uma ação.

Em *Ensinar Artes Visuais: Uma Abordagem Interartística entre o Desenho e a Dança no Ensino Secundário*, Sara Costa (2023) promove, com alunos do ensino secundário, a aprendizagem do desenho da figura humana observando e desenhando

alunos de dança em aulas de dança contemporânea, como forma de melhorar a técnica e a expressão de emoções no desenho.

Carlos José Martins (2010) expõe a relação entre *Dança, corpo e desenho: arte como sensação*, também numa perspectiva de desenhar a dança, refletindo acerca da representação visual do movimento, leveza e expressão da dança, e Monalisa Santos (2020) explora a relação entre a dança e o desenho, evocando o desenho de bailarinos em movimento e o movimento da dança contemporânea como desenho no espaço na sua monografia *Conversações 'entre' Dança e Desenho, os possíveis sobre corpo, movimento e traço na arte / educação*.

Apesar de estes autores terem cruzado estas duas formas de expressão, a base dos seus estudos passa pelo desenho de bailarinos em ação e pela dança contemporânea como desenho. É enriquecedor compreender de que forma o desenho e dança são compreendidos como áreas que se entrelaçam e interessa-nos, essencialmente, a ideia de desenho como movimento, uma vez que este estudo pretende compreender de que forma a dança poderá ser benéfica para o traçado no desenho gestual, numa perspectiva de desenho como uma série de movimentos controlados, fluídos, com amplitudes adequadas, ritmados e contínuos.

2. Metodologia

2.1. Tipo de Investigação

A investigação foi desenvolvida mediante o método qualitativo, pretendendo-se uma análise descritiva dos dados. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a abordagem qualitativa, em oposição à quantitativa, não se centra em dados estatísticos e, por isso, não quantifica ou mede unidades. Pelo contrário, os dados obtidos são de natureza descritiva e retratam o maior número possível de informações, em que “Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados” (Prodanov & Freitas, 2013, p.70).

São várias as características de uma investigação qualitativa que pretendemos mobilizar para este Trabalho de Investigação, entre elas: a participação ativa dos investigadores, frequentando o local do estudo; a análise dos dados respeitando as narrativas originais, não os reduzindo a números; o processo como principal interesse,

e não apenas o resultado (Bogdan & Biklen, 1994). Aqui propõe-se, também, este modo de ação e de análise, centrado no processo e no contexto da investigação, na qual participantes e investigadores são ativos e geram narrativas que serão analisadas juntamente com os resultados, uma vez que este é um estudo desenvolvido no contexto da disciplina de Educação Visual, na qual se pretende valorizar o processo de aprendizagem, numa constante interação entre a investigadora, professora estagiária, e os participantes/ alunos.

Este Trabalho de Investigação trata-se de um estudo exploratório e descritivo. Os estudos exploratórios têm como principal objetivo proporcionar uma maior familiaridade com um problema, tornando-o mais explícito ou ajudando na formulação de hipóteses. A finalidade central destas pesquisas é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de novas intuições. Para isso, o seu planeamento é bastante flexível, permitindo a consideração de vários aspetos relacionados com o facto estudado (Gil, 2002).

Os estudos descritivos têm como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenómeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis. (Gil, 2002). De acordo com Mattar (1999), este tipo de estudo é adequado quando o seu objetivo é descrever as características de determinados grupos, calcular a proporção de indivíduos com características ou comportamentos específicos numa população, como é o caso deste trabalho.

Segundo Severino (2007), um estudo exploratório é uma preparação para o estudo descritivo, pois enquanto este procura “apenas levantar informações sobre um determinado objeto”, um estudo exploratório procura também “identificar suas causas” (p.123). Assim, neste estudo procurámos descrever comportamentos da amostra selecionada e compreender as causas desses comportamentos.

2.2. Participantes

Os participantes desta investigação foram dezoito alunos de uma turma do 5º ano de escolaridade, no contexto de aulas de Educação Visual, as quais estão integradas na Prática de Ensino Supervisionada III do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Estes alunos tinham entre 10 e 12 anos, contabilizando um total de 8 participantes do género feminino e 10 participantes do género masculino. Apenas uma das alunas tinha praticado dança clássica antes de ingressar no 5º ano.

A amostra selecionada é estratificada não proporcional. Segundo Gil (2002), uma amostra estratificada “caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada. O fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser centrado em propriedades como sexo, idade ou classe social” (p.122) Neste estudo, os participantes foram selecionados tendo em conta os diferentes níveis de capacidade para o desenho e com diferentes experiências de movimento (dança e ginástica). Consideramos que se trata de uma amostra não proporcional pois “a extensão das amostras dos vários estratos não é proporcional à extensão desses estratos em relação ao universo” (Gil, 2002, p.123).

A amostra é constituída por seis dos participantes. Isto é, serão analisados seis dos dezoito participantes. A caracterização da amostra está apresentada na tabela seguinte.

Tabela 2

Caraterização da amostra

Aluno(a)	Nível de ensino	Idade	Sexo	Observações
Aluno(a) 1	5º ano do EB	12 anos e 1 mês	Feminino	
Aluno(a) 2	5º ano do EB	11 anos	Masculino	
Aluno(a) 3	5º ano do EB	10 anos e 7 meses	Masculino	Pratica ginástica.
Aluno(a) 4	5º ano do EB	10 anos e 9 meses	Masculino	
Aluno(a) 5	5º ano do EB	11 anos e 6 meses	Feminino	Pratica ginástica.
Aluno(a) 6	5º ano do EB	10 anos e 7 meses	Feminino	Já praticou <i>ballet</i> .

Como se pode observar na tabela, a idade média dos participantes da amostra é de 11 anos. Metade dos participantes é do género feminino e a outra metade é do género masculino. Dois dos seis alunos pratica exercício físico (além da disciplina de Educação Física), sendo ginástica a atividade praticada. Uma das alunas já praticou ballet.

2.3. Procedimentos

A implementação do estudo foi gravada em vídeo para uma análise de dados mais precisa e, para que a gravação fosse possível, foram elaborados pedidos de autorização (Anexos A e B). Estes pedidos foram dirigidos à direção do agrupamento

de escolas e aos encarregados de educação. Foi explicado, nos documentos, em que consistia este estudo e o que iria ser gravado, assim como a finalidade e a confidencialidade dos vídeos.

A investigação iria decorrer em seis aulas de Educação Visual, na fase final do 3º período. Este número de aulas não foi possível devido ao atraso na conclusão da Unidade de Trabalho anterior, a uma greve da função pública e a atividades da escola desenvolvidas no mesmo horário das aulas, por isso, tratando-se do final do ano letivo, foi necessária uma redução do número de sessões. A investigação seria desenvolvida numa Unidade de Trabalho de Educação Visual (Anexo H) e incluiria conhecimentos da disciplina como os materiais riscadores, os quais seriam experimentados em exercícios de desenho gestual com linha e/ou mancha, no desenho de retratos dos colegas, e teria como trabalho final um autorretrato. Foi necessária uma adaptação e o estudo foi, então, aplicado em três aulas, e a realização do autorretrato foi substituída pela elaboração de um desenho gestual mais demorado.

Nessas três aulas da disciplina de Educação Visual foi proporcionado um momento de aquecimento corporal com base na dança, com a duração aproximada de 15 minutos. Este aquecimento seguiu a estrutura de três fases defendida por Xarez (2015): a primeira deverá envolver os grupos musculares maiores; a segunda tem como foco as articulações; e a terceira “deve centrar-se nas habilidades motoras relacionadas com a atividade principal, trabalhando os mecanismos neuromusculares e as estruturas coordenativas a eles associadas” (p.30). Nestas aulas de Educação Visual, a terceira fase do aquecimento focou-se nos músculos responsáveis pelos movimentos requeridos na atividade de aula. Geralmente, os músculos mais solicitados são os dos membros superiores e tronco, no entanto, em atividades que explorem diferentes formas de desenho, os grupos musculares principais poderiam ser outros e, por isso, este aquecimento poderia ser adaptado a outro plano de aula. A especificidade deste aquecimento foi elaborada tendo em conta o seccionamento das diferentes partes do corpo, assim como diferentes dinâmicas de movimentação, sendo elas a velocidade (rápido e lento), a fluidez (legato e staccato) e a amplitude do movimento (grande e pequeno).

Considerámos ainda uma aula anterior à introdução do aquecimento, que designaremos de aula zero. Nesta aula os alunos foram introduzidos à Unidade de Trabalho e realizaram um desenho gestual sem aquecimento prévio, que foi igualmente analisado.

Nas três aulas em que decorreu a implementação da investigação, após o momento de dança de 15 minutos (aquecimento), foi trabalhado com os alunos o desenho gestual, numa tentativa de compreender se existe uma melhoria do seu desempenho. O foco esteve na evolução dos alunos no desenho gestual e nos exercícios de dança, estabelecendo uma eventual correlação entre ambos.

Os participantes criaram um desenho gestual com lápis de grafite na aula zero (Figura 38), dois com lápis de grafite na aula um (Figura 39), dois com carvão na aula dois (Figura 40), e na aula três foram desenhados 2 com lápis de cera (Figura 41) e um com marcador (Figura 42). O desenvolvimento de cada desenho foi cronometrado por 7 minutos, à exceção do último, realizado em 15 minutos. Todos os resultados podem ser consultados nos anexos I, J, K e L.

Figura 38

Desenho elaborado na aula 0



Figura 39

Desenho elaborado na aula 1

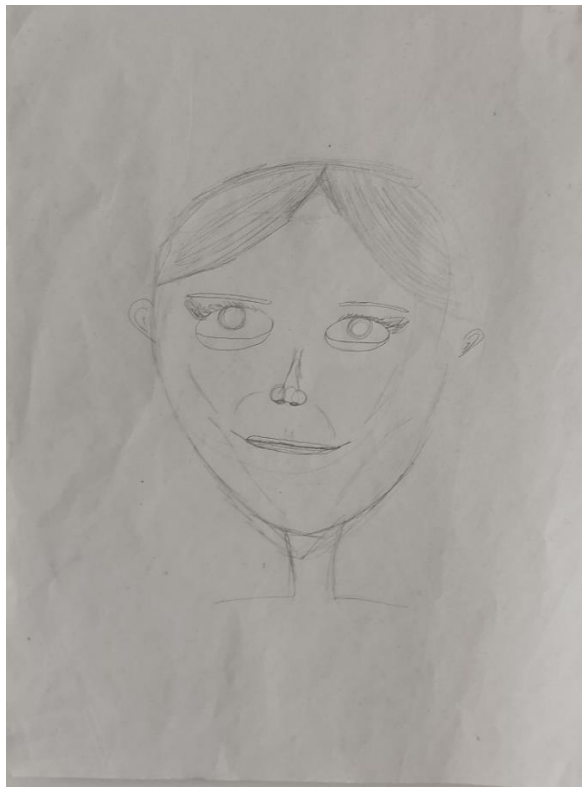


Figura 40

Desenhos elaborados na aula 2

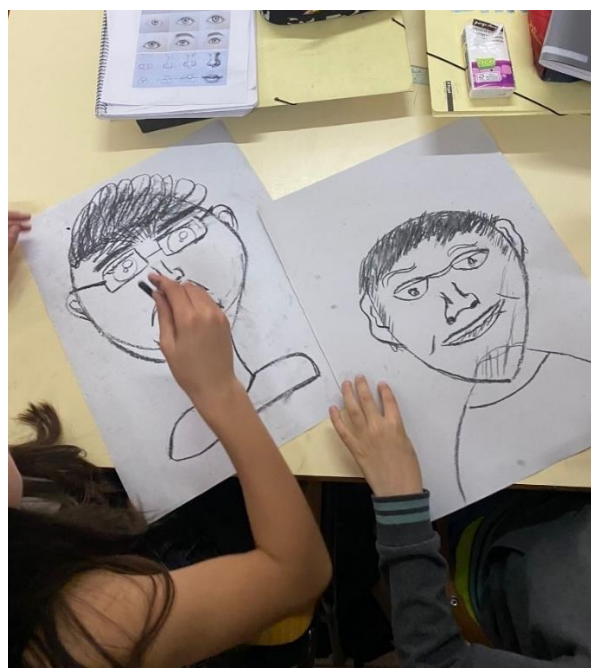


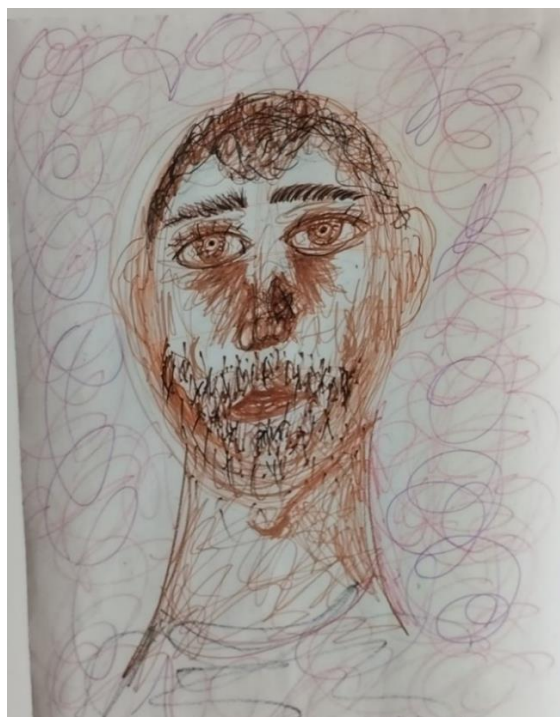
Figura 41

Desenho elaborado na aula 3



Figura 42

Desenho elaborado na aula 3



2.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Como instrumentos de recolha de dados, optámos pela observação participante, recorrendo a grelhas de observação estruturada, e ao grupo focal que desenvolveremos a seguir.

2.4.1. Observação Participante

As grelhas de observação estruturada (Anexo D) serviram de orientação para a observação participante e para a análise de gravações de vídeo. Os pontos a observar foram selecionados de acordo com os objetivos do estudo, de forma a que fossem obtidos os dados necessários para a análise e conclusão. Foram observados os momentos de dança e, particularmente, o desempenho dos alunos na aprendizagem do desenho. Incluímos a observação participante pois a observação foi realizada por quem desenvolveu as atividades com os alunos, a investigadora, em que “observador e observados encontram-se numa relação face a face” (Correia, 2009, p. 31), no local de recolha de dados, e “passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem” numa investigação (Correia, 2009, p. 31).

A observação participante caracteriza-se pela integração do investigador nas atividades dos participantes investigados, participando nas atividades ao longo de todo o período de implementação. Durante este processo, o investigador regista detalhadamente as observações das manifestações dos participantes e situações vividas pelos mesmos, além de anotar as análises e considerações que surgem no decorrer da participação (Severino, 2007).

A escolha da observação participante como abordagem metodológica tem como objetivo permitir uma participação adequada dos investigadores na realidade que irá ser observada, procurando reduzir a variabilidade residual, incluindo comportamentos artificialmente modificados ou a supressão de emoções. A observação participante pretende capturar as interações e comportamentos autênticos, proporcionando uma compreensão real do contexto em estudo (Mónico *et al*, 2017). Neste sentido, para recolha de dados através das grelhas de observação, procurámos não intervir no desempenho dos participantes, dando apenas as indicações necessárias à realização das atividades e registando os acontecimentos daí resultantes.

Foi conduzida uma série de observações sistemáticas ao longo de quatro aulas, com o objetivo de avaliar a influência de exercícios de aquecimento baseados na dança na aprendizagem do desenho gestual entre os alunos. As observações foram registadas

utilizando uma grelha específica (Anexo D), com critérios avaliados numa escala de 0 a 5, onde 0 representa "não demonstra", 1 significa "demonstra raramente", 2 indica que "demonstra ocasionalmente", 3 revela que "demonstra frequentemente", 4 designa "demonstra quase sempre" e 5 significa "demonstra sempre". Os critérios focaram-se em dois aspetos principais: o desenho gestual e o aquecimento com base na dança.

2.4.2. Grupo Focal

O grupo focal teve como objetivo analisar a perspetiva dos alunos acerca da sua participação no estudo, potenciando e/ ou revelando a sua consciência acerca do seu envolvimento e desenvolvimento nas atividades. De acordo com Veiga e Gondim (2001), o grupo focal é "uma possibilidade para compreender a construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico" (p.8)

Num grupo focal, promove-se a discussão e interação entre os participantes, com o objetivo principal de identificar as perceções, sentimentos e ideias dos participantes em relação a um tema específico. O grupo focal proporciona um ambiente favorável para a troca de ideias e aprofundamento do entendimento sobre um determinado tema. São reunidas entre seis a dez pessoas, para garantir que haja participação e interação de todos os membros, de forma relativamente organizada. Considera-se que seis pessoas são suficientes para desenvolver o diálogo. Por outro lado, com menos de seis membros, as ideias e interações podem ser menos desenvolvidas e com mais de dez torna-se desafiante gerir as participações e o tempo. Tratando-se de uma investigação académica, o moderador é, geralmente, o próprio investigador e este deve ser neutro durante a discussão (Dias, 2000).

Foi elaborado um roteiro para o grupo focal (Anexo E) seguindo um conjunto de temas que respondessem aos objetivos do estudo. Esse roteiro foi a base da discussão desenvolvida no grupo focal, no entanto, os participantes contribuíram com a exploração de assuntos não previstos e que tomámos em linha de conta no nosso trabalho. Segundo Iervolino e Pelicioni (2001), o roteiro de um grupo focal contém tópicos alinhados com os objetivos da investigação e pretende estimular uma discussão centrada num tema específico. O autor recomenda que o roteiro inclua entre três a cinco tópicos planeados com antecedência e que estes tópicos não sejam "expressos ao grupo em forma de questões, mas em forma de «dicas», de pequenos estímulos para introduzir o assunto" (p. 118). Esta recomendação foi tida em conta no momento em que o grupo focal foi dirigido, tendo sido evitada a formulação de perguntas, e procurando

apenas indicar os tópicos acerca dos quais pretendíamos que os participantes discutissem. No entanto, em determinados momentos foi necessário desenvolver um pouco as questões, além de um simples tópico, de forma a esclarecer os participantes.

2.5. Técnicas de Análise de Dados

A análise de dados qualitativos recorre à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016) tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados. A autora explica que este “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p.21).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A autora explica que a primeira fase “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p.125). Neste estudo, nesta fase, foram analisados os dados recolhidos através das grelhas de observação estruturada (Anexo D) e do grupo focal, após a transcrição do mesmo (Anexo F). Na fase de exploração do material, pretende-se aplicar de forma sistemática o que foi determinado na fase anterior, codificando, decompondo ou enumerando os dados. Para isso, elaborámos uma grelha de categorização das informações recolhidas no grupo focal (Anexo G) e redigimos a análise do mesmo, cruzando as informações recolhidas das grelhas de observação. Esta grelha foi elaborada a partir dos assuntos definidos no roteiro do grupo focal que, por sua vez, foi criado tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação. A última fase corresponde ao momento no qual são sugeridas inferências, isto é, conclusões acerca do estudo (Bardin, 2016).

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Análise dos dados obtidos através das Grelhas de Observação

A análise inicia com a aula 0, assim denominada pois foi uma aula anterior à introdução de exercícios de aquecimento baseados na dança. Nesta aula, no que concerne ao desenho gestual, os critérios analisados incluíram a amplitude do movimento adequada à dimensão do traço, o controlo e seccionamento das mãos,

braços e tronco, a pressão adequada exercida no traçado, e a precisão e continuidade do traçado. As observações variaram consideravelmente entre os alunos. A aluna 1 demonstrou frequentemente uma amplitude de movimento adequada e controle das mãos, braços e tronco, mas raramente exerceu pressão adequada no traçado e não demonstrou precisão e continuidade do traçado. O aluno 2 raramente demonstrou amplitude de movimento adequada e controle, e ocasionalmente exercia pressão adequada, mas raramente demonstrava precisão no traçado. Os alunos 3, 4, 5 e 6 também apresentaram resultados semelhantes, com frequências variando entre não demonstrar, demonstrar ocasionalmente e raramente demonstrar as competências analisadas. As alunas 5 e 6 não demonstraram pressão adequada exercida no traçado.

Na aula 1, após a implementação de exercícios de aquecimento, verificou-se uma melhoria geral nas competências dos alunos em desenho gestual. A aluna 1 continuou a demonstrar frequentemente uma amplitude e controle de movimento adequados, e ocasionalmente exerceu pressão adequada no traçado, demonstrando raramente precisão e continuidade. O aluno 2 manteve o nível de quase todos os parâmetros, à exceção da pressão adequada exercida no traçado, que demonstrou frequentemente. O aluno 3 também demonstrou frequentemente amplitude e controle, e ocasionalmente pressão adequada. Continuou a demonstrar raramente a precisão e continuidade do traçado. O aluno 4 melhorou a pressão adequada exercida no traçado, tendo demonstrado ocasionalmente. A aluna 5 melhorou na amplitude do movimento, demonstrando ocasionalmente, e na pressão adequada exercida no traçado, demonstrando raramente. A aluna 6, embora mantivesse a maioria das suas competências, demonstrou ocasionalmente precisão e continuidade do traçado, o que indica uma melhoria.

Na aula 2, houve melhorias mais significativas. A aluna 1 demonstrou quase sempre amplitude do movimento adequada, mantendo uma demonstração frequente do controle e aumentando a precisão e pressão para demonstrações ocasionais. O aluno 2 manteve algumas dificuldades, demonstrando ocasionalmente a amplitude adequada do movimento, raramente o controle e a precisão, e frequentemente a pressão adequada. O aluno 3 demonstrou melhorias, demonstrando quase sempre a adequada amplitude de movimento, ocasionalmente o controle e a pressão adequados, mas raramente a precisão e continuidade do traçado. O aluno 4 demonstrou raramente quase todas as alíneas, exceto a pressão e continuidade do traçado, que demonstrou ocasionalmente. A aluna 5 teve melhorias ligeiras, demonstrando ocasionalmente a adequada amplitude do movimento, o controle e a precisão e a continuidade do traçado,

mas apresentou uma demonstração rara da pressão adequada exercida no traçado. Por outro lado, a aluna 6 destacou-se demonstrando quase sempre a maioria dos critérios, incluindo precisão, controlo e amplitude, e demonstrando frequentemente a pressão e continuidade do traçado.

Durante a aula 3, as melhorias foram mais evidentes. A aluna 1 demonstrou quase sempre todos os critérios. O aluno 2 manteve algumas dificuldades iniciais, demonstrando raramente a maioria dos critérios, à exceção da pressão do traçado, que demonstrou ocasionalmente. O aluno 3 demonstrou quase sempre a amplitude adequada do movimento e controlo, demonstrou frequentemente a pressão adequada exercida no traçado, mas manteve fragilidades na precisão e continuidade do traçado, demonstrando raramente. O aluno 4 apresentou progressos moderados, demonstrando quase sempre a amplitude adequada, frequentemente o controlo e a pressão adequada e raramente a precisão e continuidade do traçado. A aluna 5 demonstrou frequentemente a adequada amplitude do movimento, o controlo e a precisão, e raramente a pressão adequada, A aluna 6 demonstrou quase sempre a amplitude adequada, o controlo e a pressão adequada, e frequentemente a precisão e continuidade do traçado.

No que se refere ao aquecimento com base na dança, foram avaliados a capacidade de coordenação e segmentação dos movimentos, bem como a adequação dos movimentos (grandes/pequenos, legato/staccato, rápidos/lentos).

Na aula 1, a aluna 1 demonstrou frequentemente coordenação e ocasionalmente adequação dos movimentos, enquanto o aluno 2 demonstrou raramente ambos os critérios. O aluno 3 demonstrou frequentemente a capacidade de coordenação e quase sempre os movimentos adequados. Já o aluno 4 demonstrou ocasionalmente ambos os critérios. A aluna 5 demonstrou raramente capacidade de coordenação e segmentação dos movimentos e ocasionalmente os movimentos adequados, e a aluna 6 demonstrou frequentemente coordenação e ocasionalmente adequação dos movimentos.

Na aula 2, a aluna 1 demonstrou quase sempre coordenação e movimentos adequados, enquanto o aluno 2 manteve a demonstração rara de ambos os critérios. O aluno 3 demonstrou sempre coordenação e adequação dos movimentos. O aluno 4 demonstrou ocasionalmente coordenação e frequentemente movimentos adequados. A aluna 5 demonstrou frequentemente ambos os critérios, enquanto a aluna 6 demonstrou quase sempre coordenação e sempre adequação dos movimentos.

Na aula 3, a aluna 1 demonstrou, mais uma vez, quase sempre ambos os critérios, enquanto o aluno 2 continuou a demonstrá-los raramente. O aluno 3

demonstrou sempre capacidade de coordenação e adequação dos movimentos. O aluno 4 demonstrou raramente coordenação e quase sempre movimentos adequados. A aluna 5 demonstrou ocasionalmente coordenação e frequentemente adequação dos movimentos, enquanto a aluna 6 se manteve consistente, demonstrando quase sempre coordenação e sempre adequação dos movimentos.

3.2. Análise dos dados obtidos através do grupo focal

A análise dos dados provenientes do grupo focal foi estruturada em três principais categorias: reflexões sobre o aquecimento, reflexões sobre o desenho gestual e integração do aquecimento no desenho gestual. Estas categorias foram subdivididas em subcategorias que se centram em diferentes aspetos das experiências e percepções dos participantes.

A primeira categoria engloba duas subcategorias, sendo uma relativa à influência do aquecimento no desenho e outra acerca das sensações experienciadas. Dentro da primeira subcategoria, os participantes relataram que o aquecimento teve um impacto positivo na qualidade do desenho. Sentiram que as suas mãos e articulações ficaram mais soltas, facilitando o processo de desenhar e proporcionando mais inspiração e atenção. Exemplos disso incluem declarações como "Eu achei que as nossas mãos e os nossos braços ficaram mais soltos para conseguir desenhar melhor" (A6) e "as nossas articulações das mãos ficaram mais fluídas, mais leves e tínhamos mais inspiração para desenhar e para estarmos mais atentos" (A1). Além disso, os participantes mencionaram que o aquecimento os motivou a desenhar outras pessoas e relaxou o corpo, tornando a atividade mais agradável.

As sensações experienciadas durante o aquecimento variaram entre relaxamento, diversão e um aumento da motivação para desenhar. A aluna 5 mencionou sentir-se pressionada para dançar (esta participante disse também que se divertiu), mas a maioria destacou o efeito positivo do aquecimento na sua disposição para desenhar. Relatos como "Senti-me muito relaxado" (A4), "Diverti-me" (A5), e "Ajudou-nos a relaxar, a ter alegria, motivação, esforço, vontade de fazer algo... muitas coisas" (A3) são exemplos das respostas positivas.

Na segunda categoria, reflexões sobre o desenho gestual, estão incluídas as subcategorias: experiências durante a prática, desafios enfrentados, conquistas alcançadas e mudanças percebidas no desenho. Na primeira subcategoria, os participantes relataram várias experiências durante a prática, destacando desafios como a ausência de borracha e dificuldades com sombras e proporções. Comentários como

"Uma dificuldade foi não podermos ter usado a borracha" (A5) e "Se não fossem as linhas orientadoras [proporções do rosto] não conseguia..." (A1) ilustram essas dificuldades.

Na subcategoria relativa aos desafios enfrentados, foram mencionados desafios como o tempo limitado para desenhar, a dificuldade de desenhar pessoas e o medo de errar. Exemplos incluem "O tempo foi muito curto e era difícil desenhar pessoas" (A2) e "A minha maior dificuldade foi o medo" (A1).

Apesar dos desafios, os participantes também relataram, na terceira subcategoria, conquistas significativas, como a melhoria contínua ao longo do tempo e a superação de expectativas pessoais no desenho. Declarações como "Fomos melhorando ao longo do tempo" (A2) e "Consegui fazer um desenho que eu nem sequer esperava que conseguia fazer com o pior material que era o marcador" (A1) demonstram essas conquistas.

A terceira categoria inclui as mudanças percebidas no desenho. Os participantes referiram mudanças positivas no seu desenho após o aquecimento, relatando maior facilidade, confiança e redução da vergonha. Afirmaram, por exemplo, que "o primeiro desenho que fizemos sem o aquecimento não ficou tão bem. Só que depois do primeiro aquecimento ficou perfeito. Eu nunca pensei que ia conseguir fazer aquilo" (A1).

Na terceira categoria, integração do aquecimento no desenho gestual, incluímos a subcategoria: relação entre a dança e o desenho ao longo da prática. Esta relação foi considerada importante para os participantes, que perceberam a dança como uma forma de aliviar a tensão e aumentar a inspiração para o desenho. Declarações como "Se não tivéssemos feito esse aquecimento e não tivéssemos essa parte divertida a aula ia ser mais chata, nós ficávamos mais cansados e já não dávamos o nosso melhor no desenho" (A5) e "Se eu começasse assim logo a desenhar eu ia ficar muito envergonhada a ver as pessoas a olharem para o meu desenho" (A6) ilustram o impacto do aquecimento. Além disso, alguns participantes perceberam que a dança ajudava a prática do desenho ao libertar a criatividade e reduzir a vergonha.

4. Discussão dos resultados/ Conclusões

A análise dos dados recolhidos a partir das grelhas de observação e dos relatos da amostra no grupo focal revela uma correlação positiva entre os exercícios de aquecimento baseados na dança e a melhoria na aprendizagem do desenho gestual, alinhando-se com os três objetivos da investigação.

No que se refere ao primeiro objetivo da investigação - perceber que competências a prática da dança pode transferir para o conhecimento do corpo, que potencializem a prática do desenho na disciplina de Educação Visual - os dados indicam que os alunos que participaram nos exercícios de aquecimento mostraram melhorias significativas na amplitude de movimento, no controle dos traços e na precisão dos desenhos. Estas competências são cruciais no desenho gestual, que deve permitir o movimento do corpo em todas as direções e desenvolver uma boa coordenação olho-mão e do movimento expressivo dos membros (Sale & Betti, 2008; Kaupelis, 1980).

Participantes como a aluna 1 e o aluno 3 demonstraram uma evolução significativa, com melhorias consistentes em todos os critérios avaliados. A aluna 1, por exemplo, apresentou um progresso contínuo em termos de amplitude de movimento e precisão do traço, culminando em desempenhos elevados nas aulas finais. Estes resultados, neste estudo, sugerem que a prática regular de exercícios de dança prévios à prática de desenho pode melhorar a capacidade dos alunos para controlar os movimentos necessários para o desenho, resultando em traços mais fluídos e expressivos. A dança, ao envolver uma coordenação precisa e coordenação entre diferentes partes do corpo, parece transferir estas competências motoras para o desenho, facilitando uma maior expressividade e controle nos trabalhos artísticos. Neste sentido, Derdyk (2020) afirma que a precisão do traçado está intimamente relacionada ao domínio do corpo e dos seus mecanismos e, na prática do desenho, “a criança vai precisando o gesto, afirmando o corpo, combinando e ampliando as suas possibilidades expressivas” (p. 82). Assim, a dança e o desenho partilham a necessidade de coordenação motora, permitindo que as competências desenvolvidas numa área beneficiem a outra.

O segundo objetivo visava entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho. As observações e os relatos indicam que os exercícios de aquecimento baseados na dança aumentaram significativamente a consciência corporal dos alunos, em concordância com Virtanen *et al* (2022), quando afirmam que bailarinos e atletas apresentam um maior conhecimento cognitivo e perceptivo do seu corpo do que pessoas menos ativas fisicamente. A dança desenvolvida na implementação do estudo requereu uma utilização consciente e controlada dos músculos do tronco e dos braços, o que parece ter facilitado a transição para o desenho gestual. O aluno 3, por exemplo, demonstrou frequentemente uma excelente coordenação e segmentação dos movimentos, refletindo uma maior capacidade de

aplicar esta consciência no desenho. Esta cinestesia aprimorada parece ter permitido um melhor controlo dos músculos necessários para o desenho gestual, resultando em traços mais precisos e movimentos mais controlados e a capacidade de ajustar a pressão aplicada no papel resultou em traços mais variados e expressivos. Os relatos dos alunos indicam que a prática da dança os ajudou a desenvolver uma maior sensibilidade para estas nuances, permitindo uma expressão mais rica e diversificada no desenho.

O terceiro objetivo era apreender a perspectiva dos alunos acerca do impacto da incorporação da dança na aprendizagem do desenho gestual. Neste sentido, os relatos do grupo focal sugerem que os alunos sentiram uma redução da ansiedade e um aumento na confiança devido aos exercícios de aquecimento. A maioria dos alunos mencionaram que se sentiam mais relaxados e concentrados após os exercícios de dança, o que facilitou a sua capacidade de desenhar com maior fluidez e precisão. Este resultado está em concordância com Simblet (2015), que defende a necessidade de relaxar todo o corpo para ser possível desenhar bem.

A confiança aumentada e a redução da ansiedade são fatores críticos para o desempenho em atividades artísticas. Segundo Csikszentmihalyi (1996), pessoas com elevada autoconfiança tendem a experimentar mais e a envolver-se em processos criativos inovadores e, por outro lado, a ansiedade pode impedir a expressão criativa e a exploração de novas ideias. Os exercícios de aquecimento, ao promoverem o relaxamento e a confiança, permitiram que os alunos se expressassem de forma mais livre e espontânea. Este fenómeno é evidenciado nos dados, onde se observa uma melhoria contínua na qualidade dos desenhos ao longo das aulas. O aluno 4, que inicialmente apresentava traços hesitantes e movimentos restritos, mostrou uma melhoria significativa na fluidez dos seus desenhos após participar nos exercícios de aquecimento.

A integração dos exercícios de aquecimento também tornou as aulas mais dinâmicas e envolventes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo. Para que os alunos possam desenvolver plenamente as suas capacidades artísticas, é importante que o ambiente educativo seja acolhedor e motivador. Isto é, devem ter um espaço seguro onde possam explorar as suas ideias livremente e correr riscos criativos (Winner & Hetland, 2008). Os alunos relataram que a dança ajudou a criar uma atmosfera mais colaborativa e divertida, onde se sentiram mais motivados a participar e a melhorar as suas habilidades de desenho. A integração da dança parece ter contribuído para um ambiente de aula mais positivo e propício à aprendizagem. A dança,

como uma forma de expressão corporal, ofereceu uma maneira alternativa de explorar e compreender o movimento, o que pode traduzir-se numa melhor expressividade no desenho.

Assim, este estudo contribui para uma diferente perspetiva e abordagem no ensino e aprendizagem do desenho, convidando os envolvidos a desenvolverem esta forma de expressão de um modo mais abrangente, considerando o corpo como principal meio, antes ainda de serem considerados os materiais riscadores e suportes. Através deste estudo, pretendemos que professores e educadores questionem práticas e arrisquem novos modos de ensinar e de aprender.

Apesar de os resultados serem positivos relativamente aos objetivos da investigação, esta apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Houve uma variabilidade significativa nas respostas individuais aos exercícios de aquecimento. Por exemplo, o aluno 2 não mostrou melhorias significativas ao longo das aulas, sugerindo que fatores como a predisposição pessoal, o nível inicial de habilidade e a motivação individual podem influenciar os resultados. A inclusão de uma análise mais detalhada dos fatores individuais que podem influenciar os resultados seria benéfica para futuras investigações.

O período de intervenção (implementação do estudo) foi relativamente curto, limitando a capacidade de observar os efeitos a longo prazo dos exercícios de aquecimento. Estudos de maior duração seriam necessários para avaliar se os benefícios observados são sustentáveis e como evoluem ao longo do tempo.

Também a ausência de um grupo de controlo que não realizasse os exercícios de aquecimento limita a capacidade de estabelecer uma causalidade direta entre os exercícios de dança e a melhoria nas competências de desenho. A inclusão de um grupo de controlo em futuros estudos permitiria comparar diretamente os efeitos dos exercícios de aquecimento na prática do desenho gestual.

Os resultados desta investigação sugerem que a prática da dança pode transferir competências importantes para a Educação Visual, particularmente no contexto do desenho gestual. A consciência corporal e a cinestesia desenvolvidas através da dança parecem facilitar a aprendizagem do desenho, proporcionando uma base sólida para movimentos mais controlados e expressivos. Além disso, a perspetiva dos alunos sobre a integração da dança foi amplamente positiva, destacando benefícios emocionais e motivacionais que enriquecem a experiência de aprendizagem. No entanto, temos de ter em atenção que a própria prática sistemática de desenho gestual resulta numa melhoria e evolução dessa prática. Percebe-se, através dos dados

analisados, que a inclusão de um aquecimento de dança prévio à criação do desenho gestual resultou numa maior predisposição dos participantes, tendo funcionado como forma de libertação do corpo e da mente e como incentivo à experimentação destemida e com melhores resultados ao nível da expressividade. Apesar disso, é possível que este fenómeno se deva à realização do aquecimento imediatamente antes do desenho e não apenas pela prática regular deste mesmo aquecimento.

Esta investigação contribui para a compreensão de como abordagens interdisciplinares, que combinam dança e desenho, podem ser utilizadas eficazmente no ensino de Educação Visual. Futuras investigações poderiam desenvolver este estudo e explorar mais profundamente as interações entre as duas áreas artísticas.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2019). *Projeto Educativo 2019-2022*. Obtido de <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2020). *Regulamento Interno*. Obtido de <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Regulamento%20Interno/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023 a). *Adenda 2 ao Projeto Educativo 2019-2020*. Obtido de <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023 b). *Educação Tecnológica - Planificação Anual 5º e 6º 2023/2024*.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023 c). *Educação Visual - Planificação Anual 5º e 6º 2023/2024*.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023 d). *Plano Anual de Atividades 2023-2024*. Obtido de <https://cld.pt/dl/download/3303c1e1-f7cb-4d20-9375-e364ca0a6675/Plano%20Anual%20Atividades%202023-2024%20Assinado.pdf>
- Agrupamento de Escolas Grão Vasco. (2022). *História do Agrupamento*.
- Agrupamento de Escolas Grão Vasco. (s.d.). *Projeto Educativo 2021/2025*. Obtido de Agrupamento de Escolas Grão Vasco: http://portal.graovasco.net/ficheiros_menu/1679854201.pdf
- Allison, B. (1987). Dance in the Curriculum - A perspective from the Visual Arts. *Proceedings World Conference - Human Kinetics* (pp. 365-370). Universidade Técnica de Lisboa.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Edições Asa.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Correia, M. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36.
- Costa, S. C. (2023). *Ensinar Artes Visuais: Uma abordagem inter-artística entre o desenho e a dança no ensino secundário*. Universidade Lusófona.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, N.º 129. Obtido de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Derdyk, E. (2020). *Formas de Pensar o Desenho* (3ª ed.). Panda Educação.
- Dias, C. A. (2000). Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade*, 10(2).
- Ferreira, R. F. (janeiro de 2022). Dança, Desenho e Pintura. (P. d. Leiria, Ed.)
- Floyd, R. T. (2015). *Manual of Structural Kinesiology* (9ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª ed.). Editora Atlas.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total - O Corpo e a Dança*. Relógio D'Água Editores.
- Grieg, V. (1994). *Inside ballet technique: separating anatomical facts from fiction in the ballet class*. Princeton Book Company.
- Haas, J. G. (2010). *Dance Anatomy*. Human Kinetics.
- Iervolino, S. A., & Pelicioni, M. C. (junho de 2001). A Utilização do Grupo Focal como Metodologia Qualitativa na Promoção da Saúde. *Rev Esc Enf USP*, 35(2), pp. 115-121.
- Infopédia. (s.d.). *Vouzela*. Obtido em 28 de dezembro de 2023, de Infopédia - Dicionários Porto Editora: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$vouzela](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$vouzela)
- Kaupelis, R. (1980). *Experimental Drawing*. Watson-Guption Publications.

- Leite, T. S. (2021). A educação artística no currículo do ensino básico. (M. Falcão, & T. P. Leite, Edits.) *Educação Artística*, (pp.79-83).
doi:<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.132>
- Lesia, T. (2014). *Lesia - E-traces*. Obtido em 24 de junho de 2023, de Cargo Collective: <http://cargocollective.com/lesiatrubat/E-TRACES-memories-of-dance>
- Life. (s.d.). *The Photography of Gjon Mili*. Obtido em 24 de junho de 2023, de Life: <https://www.life.com/photographer/gjon-mili/>
- Martins, C. J. (maio-agosto de 2010). Dança, corpo e desenho: arte como sensação. *Pro-Posições*, 21(2), pp. 101-120. Obtido em 26 de março de 2023, de <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?format=pdf&lang=pt>
- Mattar, F. (1999). *Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento* (5ª ed.). Atlas.
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 2º Ciclo do Ensino Básico – Educação Visual*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, pp. 724-733.
- Nóvoa, A. (s.d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Obtido de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>
- Pordata. (2021). *Census de 2021*. Obtido de Pordata - Estatísticas sobre Portugal e Europa: <https://www.pordata.pt/censos/resultados/populacao-vouzela-517>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico - Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico* (2ª ed.). Universidade Feevale.

- Ryman, R. (2007). *Dictionary of Classical Ballet Terminology*. Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- Ryman, R. (2013). *The Foundations of Classical Ballet Technique*. Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- Sale, T., & Betti, C. (2008). *Drawing - A Contemporary Approach* (6ª ed.). Thomson Wadsworth.
- Santos, M. R. (2020). Conversações 'entre' Dança e Desenho, os possíveis sobre corpo, movimento e traço na arte / educação.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª Edição ed.). Cortez Editora.
- Silva, G. D. (2016). *Professor, alunos, mais do que uma relação pedagógica*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Simblet, S. (2015). *Desenho - Uma forma prática e inovadora para desenhar o mundo que nos rodeia*. Ambientes & Costumes Editora.
- Sousa, A. B. (2003 a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança* (Vol. 2). Edições Piaget.
- Sousa, A. B. (2003 b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (2ª ed., Vol. 3). Edições Piaget.
- Tate. (s.d.). Who is Jackson Pollock? Obtido de Tate:
<https://www.tate.org.uk/kids/explore/who-is/who-jackson-pollock>
- Veiga, L., & Gondim, S. M. (2001). A Utilização de Métodos Qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opinião Pública, Campinas, VII*(1), pp. 1-15.
- Virtanen, N., Tiippana, K., Tervaniemi, M., Poikonen, H., Anttila, E., & Kaseva, K. (2022). Exploring body consciousness of dancers, athletes, and lightly physically active adults. *Sci Rep*(12, 8353). doi:<https://doi.org/10.1038/s41598-022-11737-0>
- Winner, E., & Hetland, L. (2008). Art for Our Sake: School Arts Classes Matter More than Ever—But Not for the Reasons You Think. *Arts Education Policy Review*(109), pp. 29-32.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? - The Impact of Arts Education*. OECD Publishing.

doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Xarez, L. (2015). *Treino em Dança: Questões pouco frequentes*. Faculdade de Motricidade Humana.

ANEXO A: Pedido de autorização à direção da escola



Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas de Vouzela

Dra. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Assunto: Pedido de autorização para gravação de vídeo nas aulas de Educação Visual na turma 5ºB.

Beatriz Margarida Moura Cordeiro, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação para a obtenção do grau de Mestre, com o tema: “A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual”. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a autorização para proceder à gravação de vídeos nas aulas de Educação Visual do XX, nas quais será aplicada esta investigação. Estes vídeos serão apenas visualizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação.

Mais se informa que será solicitado um consentimento para a participação dos alunos aos respetivos Encarregados de Educação.

Agradeço a atenção e disponibilidade dispensada.

Pede deferimento,

Exma. Sra. Diretora XXXXXXXXX

Beatriz Cordeiro

_____, ____ de _____ de 2024

Viseu, __ de _____ de 2024

ANEXO B: Pedido de autorização aos encarregados de educação



Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para participação do seu educando(a) em investigação de Mestrado.

Beatriz Margarida Moura Cordeiro, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação com o tema: “A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual”. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a autorização para proceder à gravação de vídeos nas aulas de Educação Visual do(a) seu/sua educando(a), nas quais será aplicada esta investigação. Estes vídeos serão apenas visualizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação e, por isso, nunca serão expostos e divulgados.

A participação é voluntária e anónima, não sendo, em local nenhum, exposta a gravação ou o nome dos alunos. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais: ninguém terá acesso, excetuando a investigadora e orientadores responsáveis. Após os dados obtidos e transcritos, as gravações serão eliminadas.

Agradeço desde já que autorize a participação do seu educando.

Beatriz Cordeiro, aluna do mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico pede deferimento,

Eu, encarregado de educação do aluno _____ do ano/turma _____ nº _____ autorizo/não, autorizo (riscar o que não interessa), a sua participação no estudo acima mencionado.

Assinatura Encarregado de Educação

Beatriz Cordeiro

_____, _____ de _____ de 2024

Viseu, ___ de _____ de 2024

ANEXO C: Estrutura do Aquecimento Aplicado Aulas de Educação Visual

Este aquecimento terá como princípio as 3 fases defendidas por Xarez (2015):

- a primeira deve envolver os grupos musculares maiores;
- a segunda tem como foco as articulações;
- e a terceira “deve centrar-se nas habilidades motoras relacionadas com a atividade principal, trabalhando os mecanismos neuromusculares e as estruturas coordenativas a eles associadas” (p.30).

1ª FASE:

- “Caminhar” no lugar, movimentando membros superiores e membros inferiores;
- Movimentar todo o corpo, ao ritmo da música, livremente;

2ª FASE:

- Movimentar o corpo por secções: cabeça, tronco, membros superiores, membros inferiores, ombros, cotovelos, pulsos, tornozelos (a partir da segunda aula, pedir aos alunos que selecionem uma parte do corpo e movimentem para que os outros imitem);

3ª FASE:

- Movimentar costas, braços, mãos e dedos: movimentos grandes e movimentos pequenos; movimentos legato e movimentos stacatto; movimentos rápidos e movimentos lentos.

ANEXO D: Grelhas de observação

Aula 0. 03/05/2024

Preenchidas com uma escala de 0 a 5, de acordo com a legenda:

- 0 – Não demonstra
- 1 – Demonstra raramente
- 2 – Demonstra ocasionalmente
- 3 – Demonstra frequentemente
- 4 – Demonstra quase sempre
- 5 – Demonstra sempre

Desenho Gestual				
Critérios Aluno	Entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho.		Compreender se a prática de exercícios de dança e movimento específicos afeta o controlo do traço na aprendizagem do desenho.	
	Amplitude do movimento adequada à dimensão do traço	Controlo e seccionamento de mãos, braços e tronco.	Pressão adequada exercida no traçado	Precisão e continuidade do traçado
Aluna 1	3	3	1	0
Aluno 2	1	1	2	1
Aluno 3	1	2	1	1
Aluno 4	1	2	1	2
Aluna 5	1	2	0	1
Aluna 6	1	2	0	2

Aula 1. 10/05/2024

Desenho Gestual					
Aluno	Critérios	Entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho.		Compreender se a prática de exercícios de dança e movimento específicos afeta o controlo do traço na aprendizagem do desenho.	
	Amplitude do movimento adequada à dimensão do traço	Controlo e seccionamento de mãos, braços e tronco.	Pressão adequada exercida no traçado	Precisão e continuidade do traçado	
Aluna 1	3	3	2	1	
Aluno 2	1	1	3	1	
Aluno 3	3	3	2	1	
Aluno 4	1	2	2	2	
Aluna 5	2	2	1	1	
Aluna 6	2	2	0	4	

Aluno	Critérios	Aquecimento com base na Dança	
	Capacidade de coordenação e segmentação dos movimentos	Movimentos adequados: <ul style="list-style-type: none"> · grandes/ pequenos · <i>legato/ staccato</i> · rápidos e lentos 	
Aluna 1	3	2	
Aluno 2	1	1	
Aluno 3	3	4	
Aluno 4	2	2	
Aluna 5	1	2	
Aluna 6	3	2	

Aula 2. 23/05/2024

Desenho Gestual					
Aluno	Critérios	Entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho.		Compreender se a prática de exercícios de dança e movimento específicos afeta o controlo do traço na aprendizagem do desenho.	
	Amplitude do movimento adequada à dimensão do traço	Controlo e seccionamento de mãos, braços e tronco.	Pressão adequada exercida no traçado	Precisão e continuidade do traçado	
Aluna 1	4	3	2	2	
Aluno 2	2	1	3	1	
Aluno 3	4	2	2	1	
Aluno 4	1	1	2	1	
Aluna 5	2	2	1	2	
Aluna 6	4	4	3	3	

Aluno	Critérios	Aquecimento com base na Dança	
	Capacidade de coordenação e segmentação dos movimentos	Movimentos adequados: <ul style="list-style-type: none"> · grandes/ pequenos · <i>legato/ staccato</i> · rápidos e lentos 	
Aluna 1	4	4	
Aluno 2	1	1	
Aluno 3	5	5	
Aluno 4	2	3	
Aluna 5	3	3	
Aluna 6	4	5	

Aula 3. 31/05/2024

Desenho Gestual				
Critérios Aluno	Entender se a consciência corporal e cinestesia de grupos musculares específicos, adquirida através da dança (em especial dos braços e tronco), facilitam a aprendizagem do desenho.		Compreender se a prática de exercícios de dança e movimento específicos afeta o controlo do traço na aprendizagem do desenho.	
	Amplitude do movimento adequada à dimensão do traço	Controlo e seccionamento de mãos, braços e tronco.	Pressão adequada exercida no traçado	Precisão e continuidade do traçado
Aluna 1	4	4	4	4
Aluno 2	1	1	2	1
Aluno 3	4	4	3	1
Aluno 4	4	3	3	1
Aluna 5	3	3	1	3
Aluna 6	4	4	4	3

Critérios Aluno	Aquecimento com base na Dança	
	Capacidade de coordenação e segmentação dos movimentos	Movimentos adequados: · grandes/ pequenos · <i>legato/ staccato</i> · rápidos e lentos
Aluna 1	4	4
Aluno 2	1	1
Aluno 3	5	5
Aluno 4	1	4
Aluna 5	2	3
Aluna 6	4	5

ANEXO E: Roteiro do Grupo Focal

Parte 1: Reflexões sobre o aquecimento

1. Incentivo a partilharem as suas perceções sobre se o aquecimento influenciou o seu desempenho no desenho gestual ao longo das aulas. Se sim, se não. Desenvolvimento da forma como influenciou positiva ou negativamente.
2. Exploração das sensações experienciadas durante o aquecimento.

Parte 2: Reflexões sobre o desenho gestual

1. Discussão sobre as experiências dos participantes durante a prática do desenho gestual.
2. Partilha dos desafios enfrentados e das conquistas alcançadas ao nível do desenho.
3. Exploração das mudanças percebidas na prática de desenho após o aquecimento: fluidez do traço; expressividade; segurança

Parte 3: Integração do aquecimento no desenho gestual

1. Discussão em grupo sobre como o aquecimento com dança e o desenho gestual se relacionaram ao longo dos dias de prática. Se sim ou se não e em que aspetos.

ANEXO F: Transcrição do Grupo Focal

Investigadora- Eu queria perceber como é que (e se) o aquecimento influenciou o vosso desempenho a desenhar...o que é que vocês sentiram...?

A6- Eu achei que as nossas mãos e os nossos braços ficaram mais soltos para conseguir desenhar melhor.

A1- Eu acho que com o aquecimento a dançar as nossas articulações das mãos ficaram mais fluídas, mais leves, e tínhamos mais inspiração para desenhar e para estarmos mais atentos.

A3- A música e a dança, para mim e acho que para quase todos, fez-nos motivar para desenhar outras pessoas.

A4 – O meu corpo sentiu-se mais relaxado para desenhar.

Investigadora- Então acham que o aquecimento vos ajudou?

Todos- Sim.

Investigadora- Agora quero que falem sobre as sensações que sentiram durante o aquecimento.

A4- Senti-me muito relaxado.

A5- Diverti-me.

A6- Lembrei-me de antigamente quando eu andava no *ballet*, não sei porquê.

A1- No início, na primeira vez que fizemos o aquecimento foi assim um pouco vergonhoso, só que depois conforme os dias iam passando, parece que aquilo ia ajudando tanto na vida pessoal tanto como na vida assim...da escola.

Investigadora- Como é que ajudava na vida pessoal?

A1- Dava-me mais inspiração ou assim...não sei, parece que...apetecia-me fazer mais coisas.

A3- Ajudou-nos a relaxar, a ter alegria, motivação, esforço, vontade de fazer algo...muitas coisas.

A6- Houve uma música que achei que parecia do circo.

Investigadora- Querem dizer mais alguma coisa sobre o aquecimento?

A3- O aquecimento até que foi fixe. É uma coisa que eu nunca pensei ter na aula de E.V.

A2- É estranho e ao mesmo tempo é divertido.

A3- É uma coisa fixe de se ter nas aulas de E.V. e E.T. para se explorar os movimentos.

A6- Eu concordo que no início foi vergonhoso.

A1- Eu acho que o primeiro desenho que fizemos sem o aquecimento não ficou tão bem. Só que depois do primeiro aquecimento ficou perfeito. Eu nunca pensei que ia conseguir fazer aquilo.

A3- Eu nunca fiz um aquecimento para desenhar. Quando eu nunca fazia, desenhava mal, mas quando fiz já começava a desenhar bem.

A6- Melhor, não é bem.

A3- Sim, melhor.

A4- Eu também senti o mesmo.

A6- Eu também. Acho que toda a gente.

Investigadora- E será que mais alguma coisa ajudou?

A6- Com a dança a aula não foi tão “seca”.

Investigadora- Mas vocês também praticaram mais. Até onde é que será que a dança ajudou?

A3 e A6- Mais soltos.

A1- Prestámos mais atenção à expressão que a pessoa fazia. O sentimento que nós podíamos expressar no desenho. E também com as frustrações do dia...a dança dava...ajudava a saírem essas frustrações.

Investigadora- Vocês estavam a dizer que com a dança se sentiam mais soltos. Claro que desenhando muitas vezes, é normal que melhorem mesmo sem o aquecimento. Mas acham que ajudou a conseguirem trabalhar melhor?

A1, A2, A3, A4 e A6- Sim.

Investigadora- Agora falem-me da parte do desenho.

A5- Uma dificuldade foi não podermos ter usado a borracha.

A3- Eu tinha feito um risco assim (exemplifica com gesto) do nada e depois queria apagar, mas não conseguia.

A1- Eu acho que o desenho que mais resultou foi aquele que tinha menos esperança, o dos marcadores.

Investigadora- Será que consegues perceber porquê?

A1- Não, não entendi...

Investigadora- E mais sobre o desenho gestual? Foram desenhos muito rápidos. O que é que vocês sentiram?

A2- Se não fossem as linhas orientadoras [proporções do rosto], não conseguia...

A3- Se não fosse aquilo que os professores nos ensinaram, nós não íamos conseguir fazer assim uma coisa mais bonita.

A1- Os vídeos e explicações que os professores davam... acho que tudo facilitou muito. Principalmente o vídeo do carvão em que alguém fez uma mancha no papel e do nada começou a transformar-se numa pessoa. Eu pensei assim: "Ok, eu acho que consigo fazer isto". Literalmente fiz uma bola preta no meu papel e comecei a cada vez pôr mais carvão e até ficou um dos melhores.

A6- Eu sinto que se não fossem as linhas orientadoras os bonecos ficavam com um olho aqui (aponta para a testa) e outro aqui (aponta para a bochecha).

Moderadora- Quais é que foram os desafios maiores durante o desenho?

A2- O tempo foi muito curto e era difícil desenhar pessoas.

Moderadora- E o que é que sentiste ao longo das aulas?

A2- Fui melhorando.

A6- Eu tenho quatro coisas [a dizer]: nariz, boca, pescoço e ombros.

A3- Eu esquecia-me sempre de fazer as orelhas.

A2- A minha maior dificuldade foi desenhar narizes.

A1- O rosto.

A5- As sombras.

A6- E as orelhas.

Investigadora- Agora menos especificamente... que dificuldades sentiam no desenho mesmo que fosse outra coisa que estivessem a desenhar?

A2- As sombras.

A1- A minha maior dificuldade foi o medo.

A3- Ter medo de errar.

A6- Eu tinha medo de fazer um risco e depois não ser esse risco, e tentar fazer outro e ainda ficar pior...

A1- E entrar em desespero durante o processo e não conseguir voltar ao...

A6- Ficar um bloqueio criativo.

Investigadora- Falem das vossas conquistas.

A2- Fomos melhorando ao longo do tempo.

A1- Consegui fazer um desenho que eu nem sequer esperava que conseguia fazer com o pior material, que era o marcador, não gostei... Antes de começar a fazer não gostava, só que depois comecei a fazer e correu super bem. Eu pensava assim: "Como é que eu vou conseguir fazer as sombras? Não vou ter cor de pele... o que é que eu vou fazer? E depois fui misturando cores diferentes.

A6- Consegui desenhar cabelo de menina, que é uma parte difícil, principalmente "rabo de cavalo". Mas consegui desenhar, o que é uma conquista para mim.

Investigadora- Falem agora de o que é que melhorou no desenho depois do aquecimento.

A1- Parece que uma pessoa nos estava a segurar na mão e a fazer tudo muito automático.

A2- Eu senti um bocado de mais facilidade.

A6- Eu senti um bocado o que a Adriana sentiu, mas não tanto, também...

A3- Eu senti mais vontade de fazer...

A6- Mais tranquila.

A3- Mais tranquilo. Se falhar, falhei, mas vamos conseguir.

A6- Sem errar, como é que nós vamos descobrir se estamos a conseguir? Nós temos de errar para descobrir se conseguimos ou se não.

Investigadora- Falem-me da expressividade do desenho... se se sentiram mais seguros.

A1- Eu senti medo de fazer sombras.

Moderadora- E será que isso foi melhorando?

A1- Sim.

A6- Os gestos que as mãos faziam e as próprias costas, como estavam mais soltas ajudavam a movimentarmo-nos melhor.

A5- Nós fizemos o aquecimento e foi uma parte divertida. Se não tivéssemos feito esse aquecimento e não tivéssemos essa parte divertida a aula ia ser mais chata, nós ficávamos mais cansados e já não dávamos o nosso melhor no desenho.

A4- Acho que depois do aquecimento eu melhorei a fazer a parte dos olhos e as sombras...

Investigadora- E como é que tu achas que o aquecimento ajudou nisso?

A4- Não sei... tive mais facilidade.

A3- Transmitimos os movimentos para a folha.

A1- Eu acho que com a dança nós estamos distraídos do foco do desenho.

A6- E ganhámos mais criatividade, não estávamos tão presos. Não estávamos com tanta vergonha de desenhar. Já estávamos mais soltos...menos envergonhados, mais à-vontade.

A5- Se tivéssemos que começar a desenhar os retratos desde o início da aula ficava uma seca.

A6- Se eu começasse assim logo a desenhar eu ia ficar muito envergonhada a ver as pessoas a olharem para o meu desenho. E com aquilo, como eu já tinha feito a dança... aquilo já era vergonhoso o suficiente e então depois já não estava mais envergonhada, já fui tranquilizando.

Investigadora- Agora falem-me de tudo, sobre o aquecimento e o desenho... se ao longo do tempo fez sentido. O que é que vocês acham sobre isto tudo? Acham que faz sentido relacionar a dança com o desenho?

A6- Eu acho que sim. Não sei muito bem porquê, mas são os dois tipos de arte que se complementam um ao outro.

Investigadora- Porque é que achas que se complementam?

A6- São duas artes criativas, que é preciso ter inspiração, é preciso ter vontade, cabeça. Não é só estar lá a existir e a fazer palhaçadas. Também é preciso ter um bocado de cabeça, porque senão erramos e não é isso que nós queremos, o objetivo é acertar, e acho que é isso.

A1- E porque a nossa mão também dança quando estamos a desenhar.

A3- Se juntarmos a dança com as artes visuais e a música, isso pode dar uma coisa... Os movimentos que fazemos na dança... transmitir esses movimentos para a folha, que é a arte, e nessa arte mostrar o que conseguimos fazer com a dança juntando às artes visuais.

A5- Eu senti-me pressionada a fazer a dança.

Investigadora- Não gostas?

A5- Não é não gostar...

Investigadora- Era muita gente?

A5- Sim.

Investigadora- Sentiste-te exposta?

A5- (acena que sim com a cabeça)

Investigadora- A dança faz-nos isso, é normal. E o que é que sentiste ao longo do tempo? Melhorou?

A5- Não sei.

Investigadora- E a desenhar também te sentes assim, receosa?

A5- Não, a desenhar sinto que me estou a divertir a fazer aquilo.

A4- Senti-me mais relaxado para desenhar que o normal.

Investigadora- Então, se fizermos o desenho sem o aquecimento, acham que seria totalmente diferente?

A1, A2 e A4- Sim.

A6- Não, não é muito diferente, só um pouquinho, porque também não vamos exagerar... não é a dança que vai fazer grande diferença, só vai fazer um pouquinho na nossa criatividade....

A3- A dança deixa-nos à vontade para praticar.

A6- Uma coisa que a dança me ajuda muito é a arrumar o meu quarto. Eu meto música e começo a dançar enquanto arrumo o meu quarto.

Investigadora- Então, será que conseguimos relacionar isso com o que aconteceu no desenho? Será que ficaram mais dispostos a fazerem as coisas?

Todos- Sim.

ANEXO G: Categorização do Grupo Focal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Aluno	
1. Reflexões sobre o aquecimento	1.1. Influencia do aquecimento no desenho	“Eu achei que as nossas mãos e os nossos braços ficaram mais soltos para conseguir desenhar melhor.”	6	
		“as nossas articulações das mãos ficaram mais fluídas, mais leves, e tínhamos mais inspiração para desenhar e para estarmos mais atentos.”	1	
		“fez-nos motivar para desenhar outras pessoas”	3	
		“O meu corpo sentiu-se mais relaxado para desenhar.”	4	
	1.2. Sensações experienciadas	“Senti-me muito relaxado”	4	
		“Diverti-me”	5	
		“na primeira vez que fizemos o aquecimento foi assim um pouco vergonhoso, só que depois conforme os dias iam passando (...) dava-me mais inspiração ou assim...não sei, parece que...apetecia-me fazer mais coisas.”	1	
		“Ajudou-nos a relaxar, a ter alegria, motivação, esforço, vontade de fazer algo...muitas coisas.”	3	
		“É estranho e ao mesmo tempo é divertido.”	2	
		“Com a dança a aula não foi tão «seca»”.	6	
		“Eu senti-me pressionada a fazer a dança”	5	
	2. Reflexões sobre o desenho gestual	2.1. Experiências durante a prática	“Uma dificuldade foi não podermos ter usado a borracha”	5
			“Se não fossem as linhas orientadoras [proporções do rosto], não conseguia...”	1
“Eu senti medo de fazer sombras.”			1	

	2.2. Desafios enfrentados	“O tempo foi muito curto e era difícil desenhar pessoas.”	2
		“A minha maior dificuldade foi o medo”	1
		“Ter medo de errar”	3
		“Eu tinha medo de fazer um risco e depois não ser esse risco, e tentar fazer outro e ainda ficar pior...”	6
	2.3. Conquistas alcançadas	“Fomos melhorando ao longo do tempo.”	2
		“Consegui fazer um desenho que eu nem sequer esperava que conseguia fazer com o pior material, que era o marcador (...)”	1
		“Consegui desenhar cabelo de menina, que é uma parte difícil, principalmente “rabo de cavalo”. Mas consegui desenhar, o que é uma conquista para mim.”	6
	2.4. Mudanças percebidas no desenho	“Eu acho que o primeiro desenho que fizemos sem o aquecimento não ficou tão bem. Só que depois do primeiro aquecimento ficou perfeito. Eu nunca pensei que ia conseguir fazer aquilo.”	1
		“Eu nunca fiz um aquecimento para desenhar. Quando eu nunca fazia, desenhava mal, mas quando fiz já começava a desenhar bem.”	3
		“Parece que uma pessoa nos estava a segurar na mão e a fazer tudo muito automático.”	1
		“Eu senti um bocado de mais facilidade.”	2
		“Eu senti mais vontade de fazer...”	3
		“Mais tranquila.”	6
“Mais tranquilo. Se falhar, falhei, mas vamos conseguir.”		3	

		“Sem errar, como é que nós vamos descobrir se estamos a conseguir? Nós temos de errar para descobrir se conseguimos ou se não.”	6
		“Os gestos que as mãos faziam e as próprias costas, como estavam mais soltas ajudavam a movimentarmo-nos melhor.	6
		“Acho que depois do aquecimento eu melhorei a fazer a parte dos olhos e as sombras...”	4
		“Transmitimos os movimentos para a folha.”	3
		“Não estávamos com tanta vergonha de desenhar. Já estávamos mais soltos...menos envergonhados, mais à-vontade”	6
		“Senti-me mais relaxado para desenhar que o normal.”	4
3.Integração do aquecimento no desenho gestual	3.1. Relação entre dança e desenho ao longo da prática	“Se não tivéssemos feito esse aquecimento e não tivéssemos essa parte divertida a aula ia ser mais chata, nós ficávamos mais cansados e já não dávamos o nosso melhor no desenho.”	5
		“Se tivéssemos que começar a desenhar os retratos desde o início da aula ficava uma seca.”	5
		“Se eu começasse assim logo a desenhar eu ia ficar muito envergonhada a ver as pessoas a olharem para o meu desenho. E com aquilo, como eu já tinha feito a dança... aquilo já era vergonhoso o suficiente e então depois já não estava	6

		mais envergonhada, já fui tranquilizando.”	
		“São duas artes criativas, que é preciso ter inspiração, é preciso ter vontade, cabeça. Não é só estar lá a existir e a fazer palhaçadas. Também é preciso ter um bocado de cabeça, porque senão erramos e não é isso que nós queremos, o objetivo é acertar, e acho que é isso.”	6
		“[Faz sentido relacionar a dança e o desenho] porque a nossa mão também dança quando estamos a desenhar.”	1
		“Se juntarmos a dança com as artes visuais e a música, isso pode dar uma coisa... Os movimentos que fazemos na dança... transmitir esses movimentos para a folha, que é a arte, e nessa arte mostrar o que conseguimos fazer com a dança juntando às artes visuais.”	3
		“A dança deixa-nos à vontade para praticar [desenho].”	3

ANEXO H: Planificação de Unidade

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE



Ano letivo: 2023/2024

Disciplina: Educação Visual	Unidade de trabalho: "Do gesto ao Autorretrato"
Data: 26/04/2024 a 07/06/2024	Ano/Turma: 5ºB
Núcleo de Estágio: Ana Rita Pinto, Beatriz Cordeiro, Roberto Sá Couto Cooperante: Prof. Maria Paula Vilhena Supervisora: Prof. Doutora Ana Souto e Melo	

Atividades/Metodologias e Estratégias

MÉTODO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

SITUAÇÃO:

Necessidade de saber o contributo da dança no âmbito do desenho de autorretrato.

PROBLEMA:

De que forma, no âmbito de Educação Visual, se pode desenvolver experiências em que a dança contribui para o conhecimento do desenho de autorretrato?
Discussão de ideias.

Seleção da ideia: Desenho e pintura gestual de um retrato com marcadores.

INVESTIGAÇÃO:

Investigação acerca de artistas e retratos criados com diferentes materiais riscadores.

Investigação acerca das características de diferentes materiais riscadores.

Investigação acerca dos elementos do rosto e as suas proporções.

PROJETO:

Criação de estudos dos elementos do rosto e das suas proporções.

Experimentação de desenho gestual - exercícios rápidos de retrato com linha e/ou com mancha, utilizando diferentes materiais riscadores (lápiz de grafite, lápis de cor, carvão, lápis de cera, marcadores, pastéis de óleo).

Criação do projeto do autorretrato, através de uma fotografia.

REALIZAÇÃO:

Desenho e pintura de um autorretrato.

AVALIAÇÃO:

Apresentação dos trabalhos, dos projetos, dos estudos e dos desenhos rápidos (desenho gestual) e discussão acerca do processo e dos resultados.

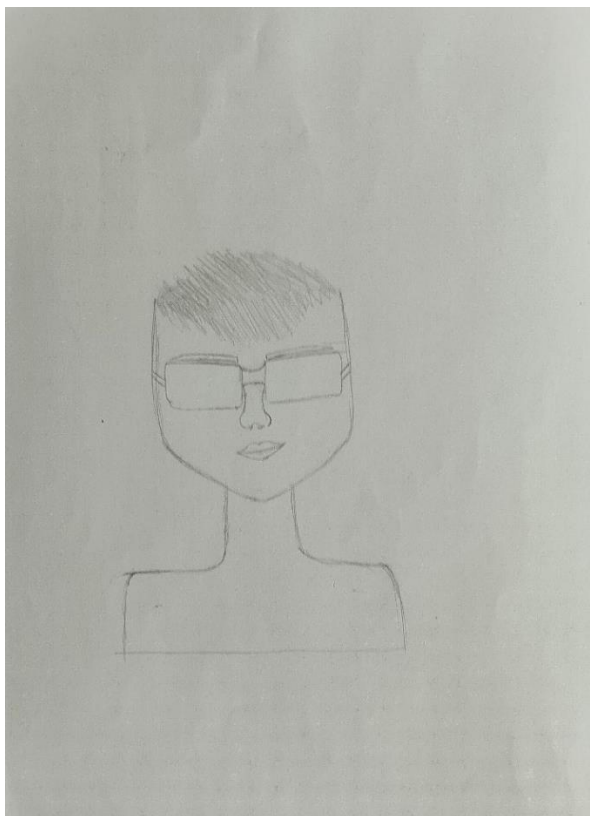
Recursos Didáticos /Materiais

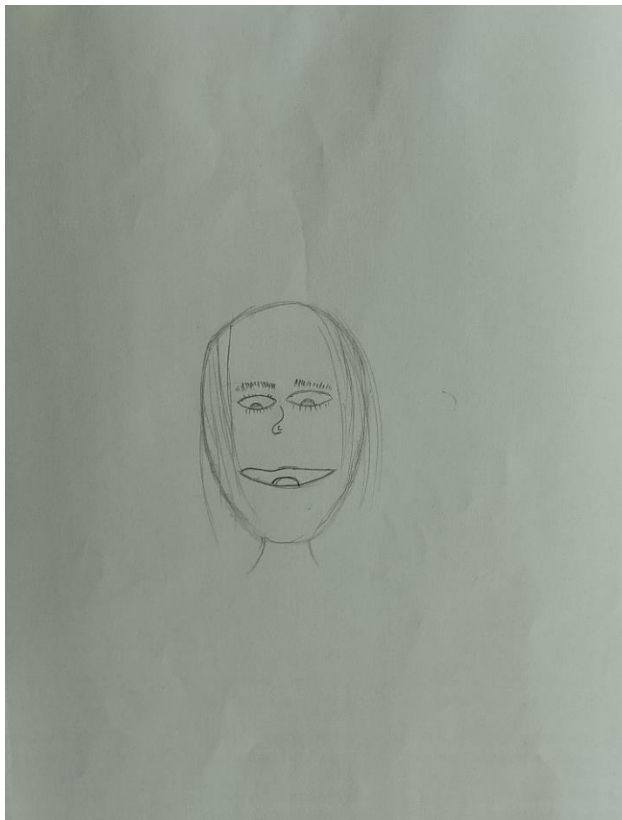
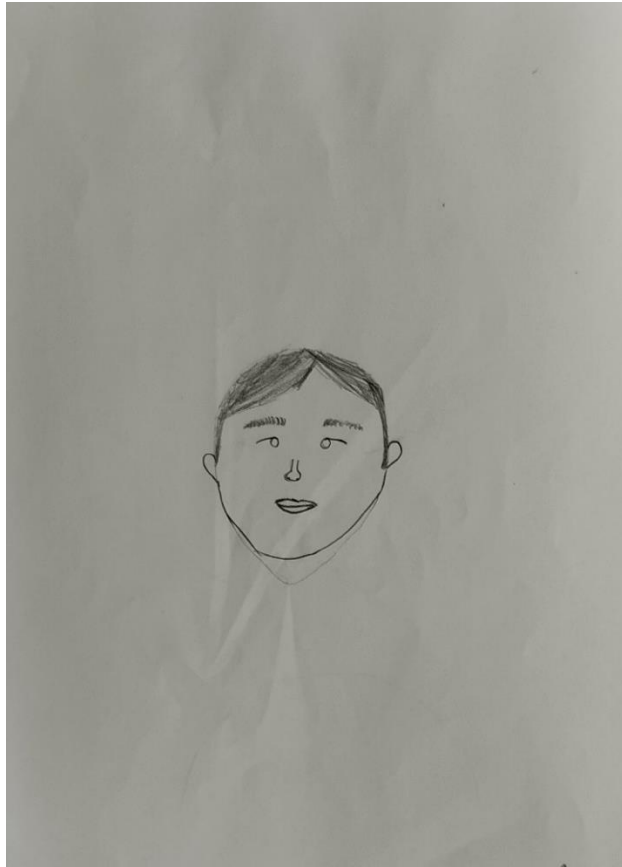
Caderno diário, materiais riscadores (lápiz de grafite, lápis de cor, carvão, lápis de cera, marcadores, pastéis de óleo) papel cavalinho, fotografias (retratos dos alunos), colunas de som.

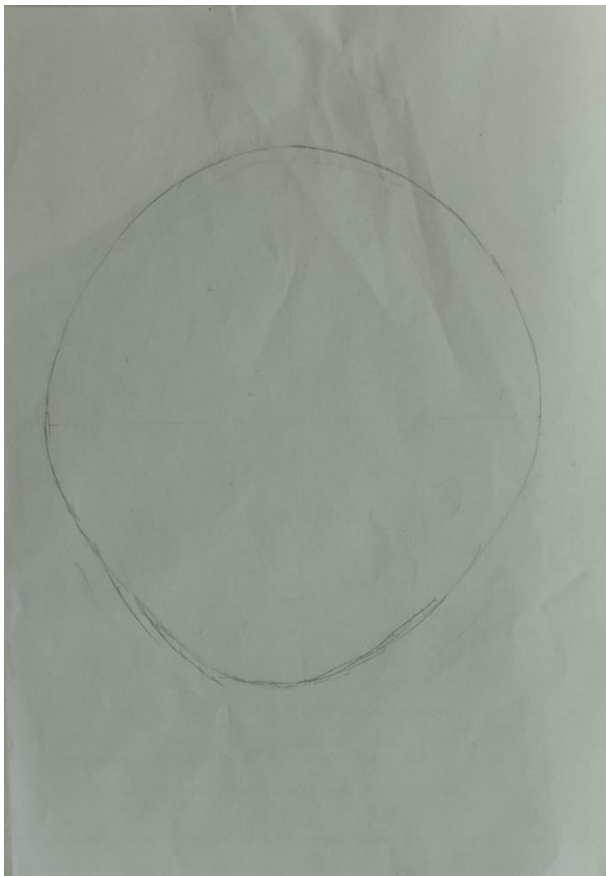
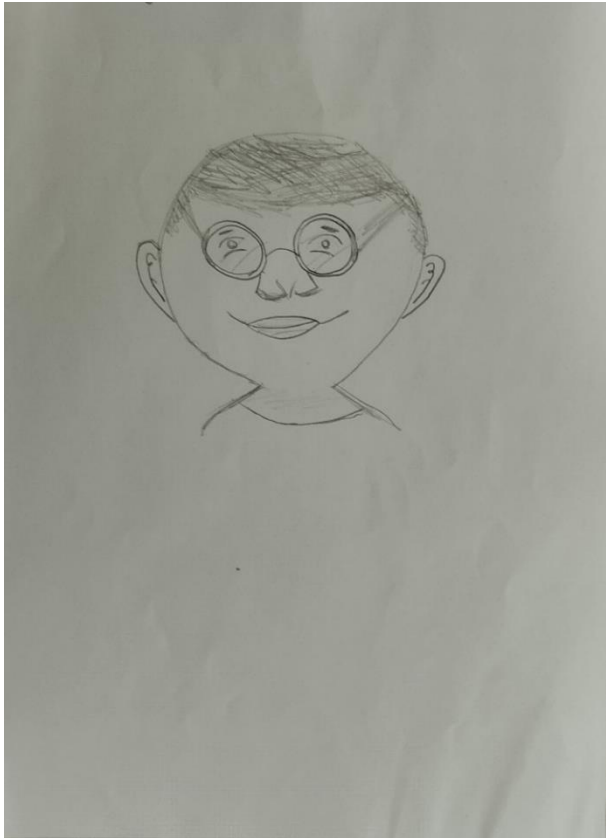
Aprendizagens Essenciais	
Domínios	Conhecimentos, Capacidade e Atitudes
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte –pintura e desenho) utilizando um vocabulário específico e adequado; Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais; Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo;
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; Recorrer a vários processos de registo de ideias, de planeamento de trabalho individual. Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros); Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas
Descritores do Perfil do Aluno	
Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo.	

Observações	<p>Esta unidade será desenvolvida no âmbito do Trabalho de Investigação da estagiária Beatriz Cordeiro: "A Dança e a corporalidade no ensino do desenho na disciplina de Educação Visual".</p> <p>Todas as aulas desta unidade iniciarão com um aquecimento corporal de 15 minutos.</p>
Avaliação – Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos finais, projetos, estudos e desenhos rápidos (desenho gestual); Grelha de observação.

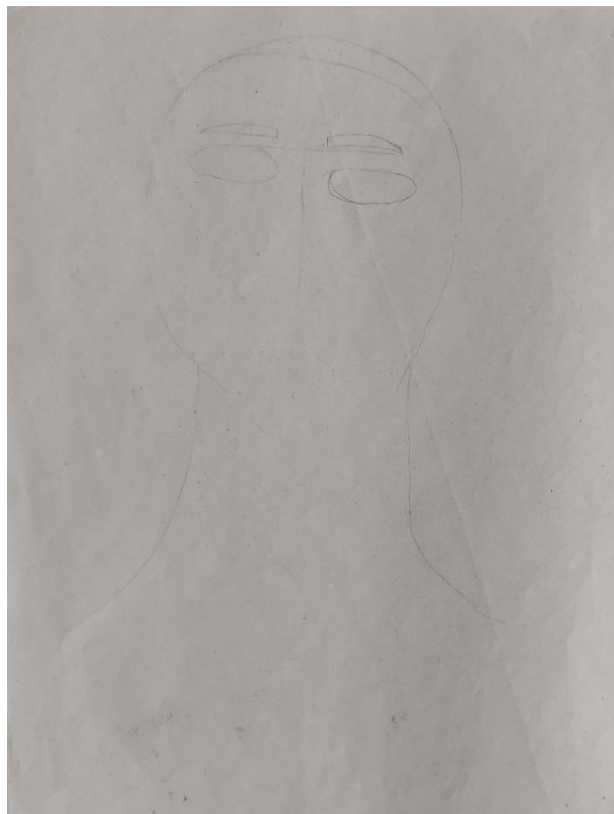
ANEXO I: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 0



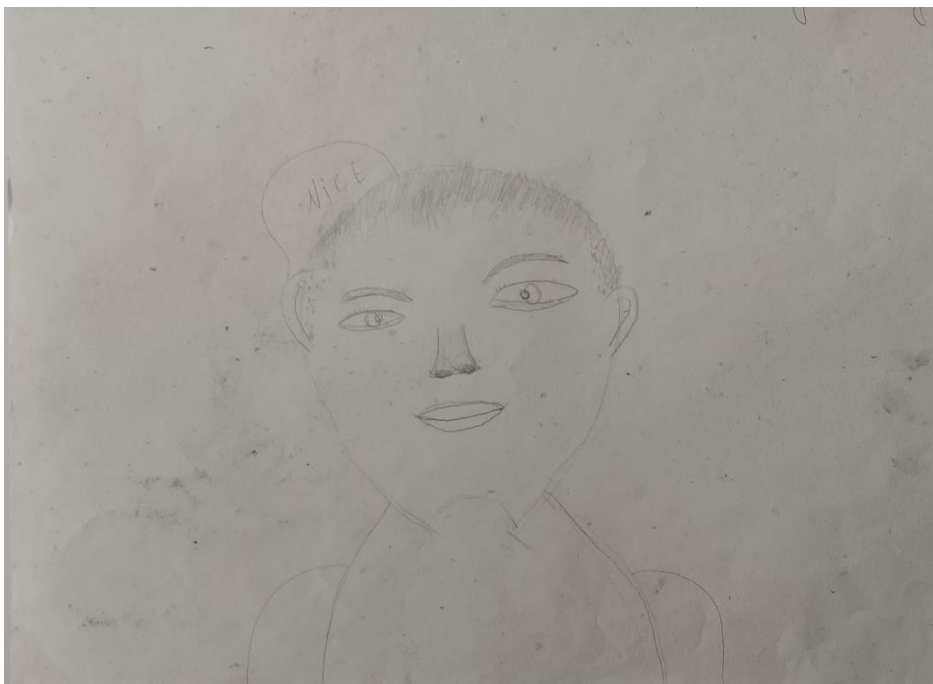
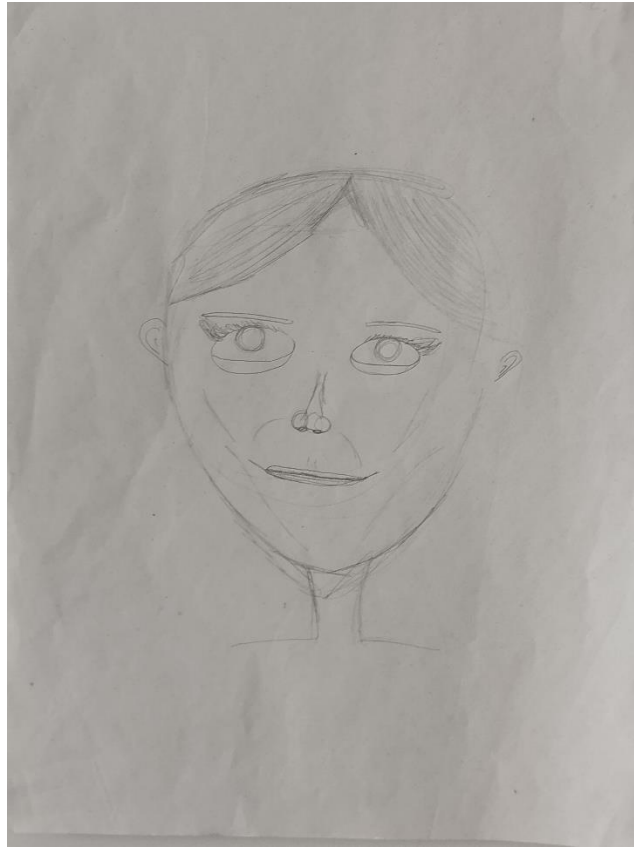


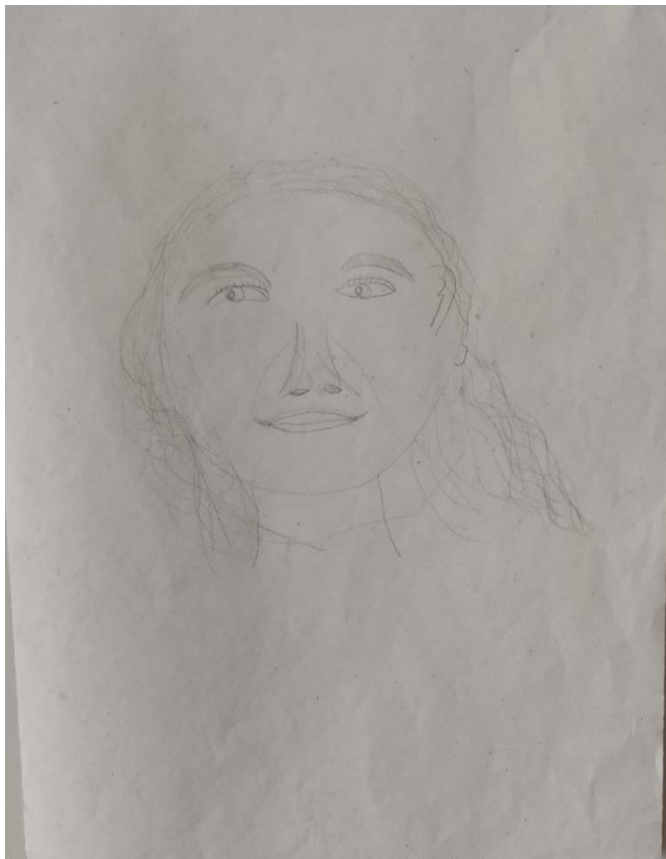
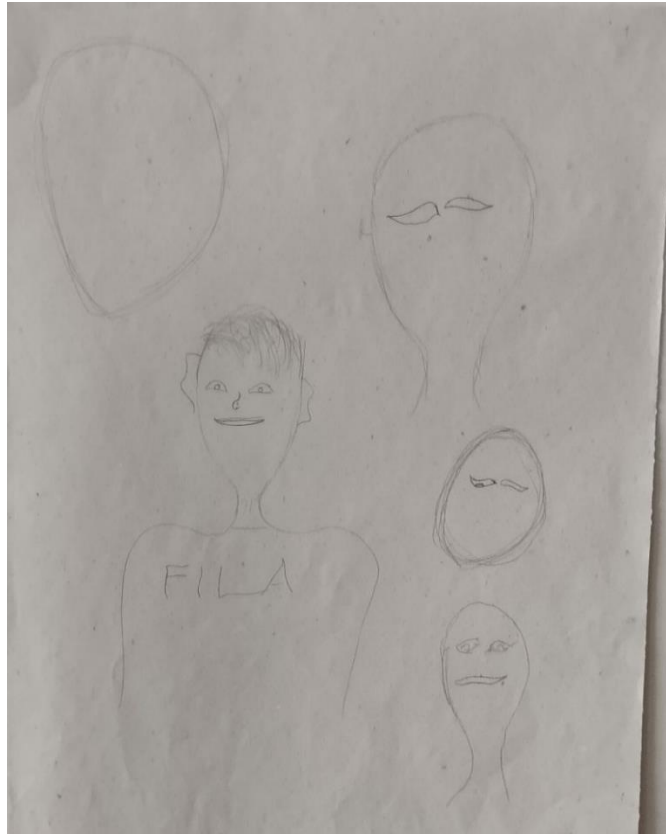


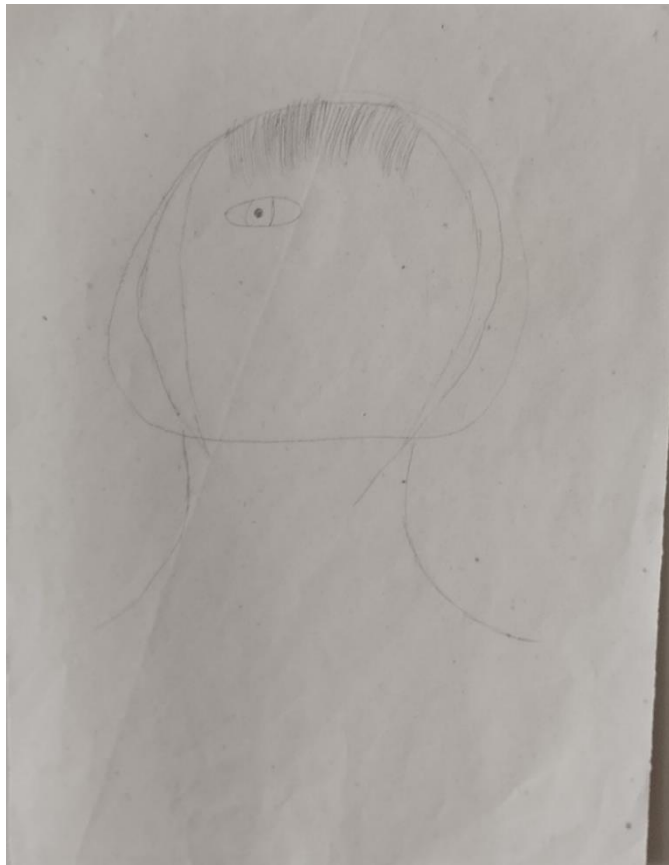
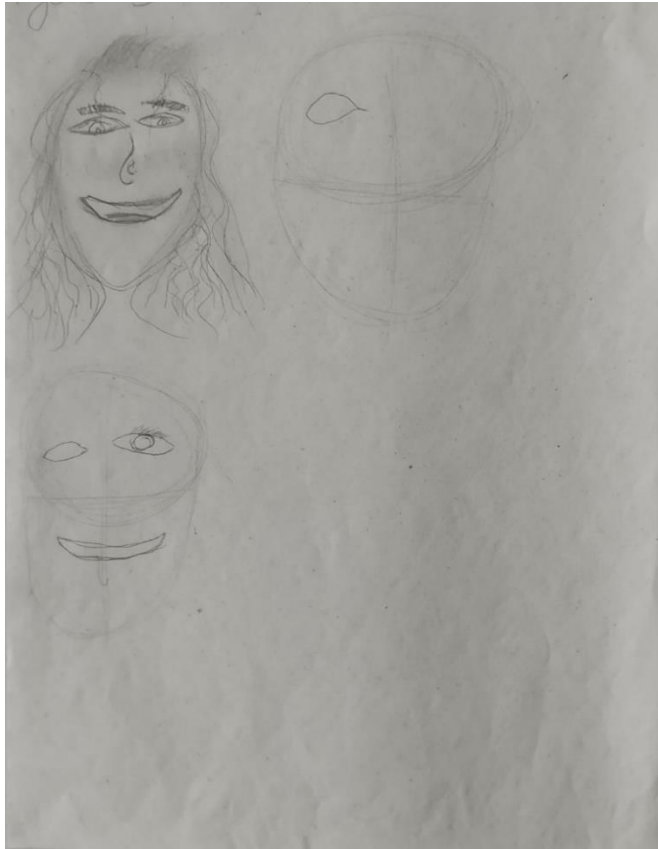
ANEXO J: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 1



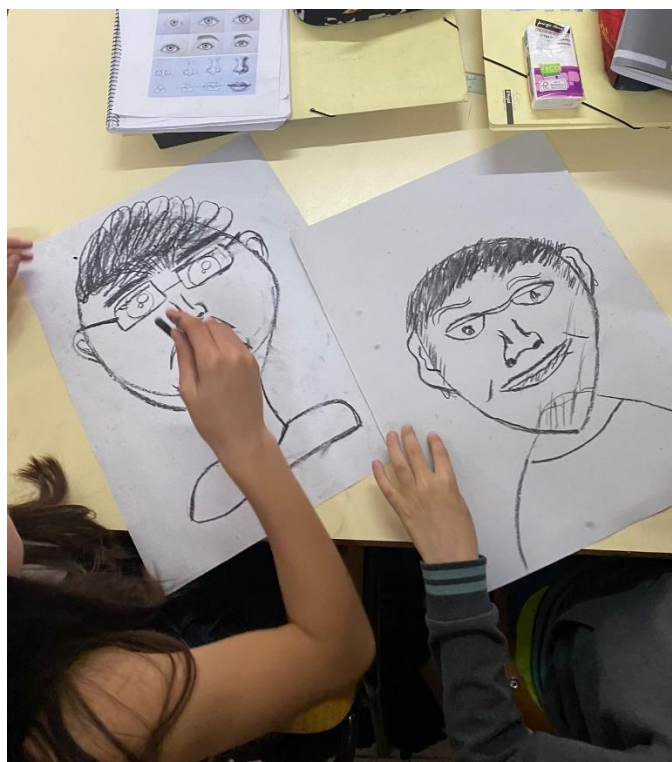


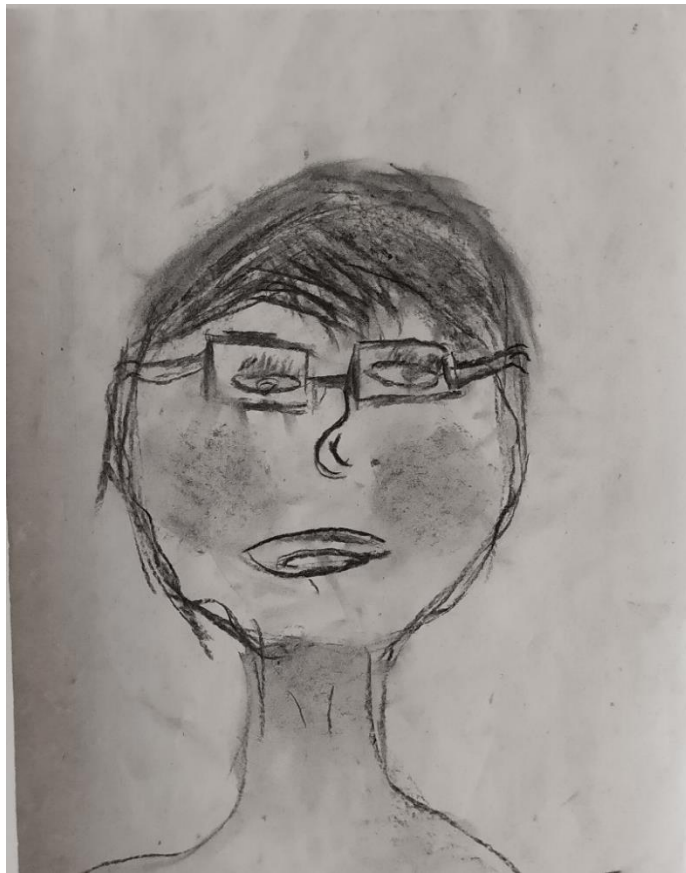




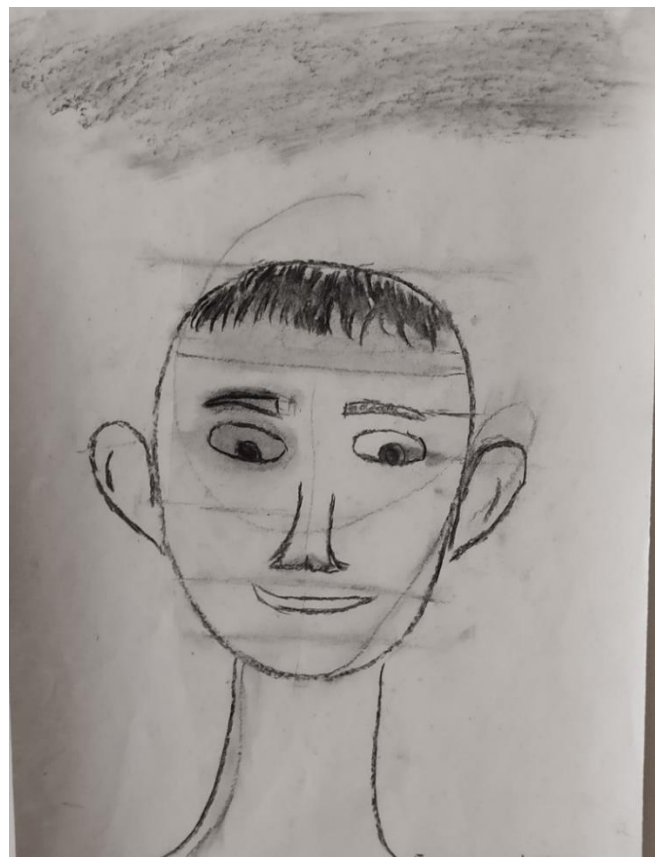


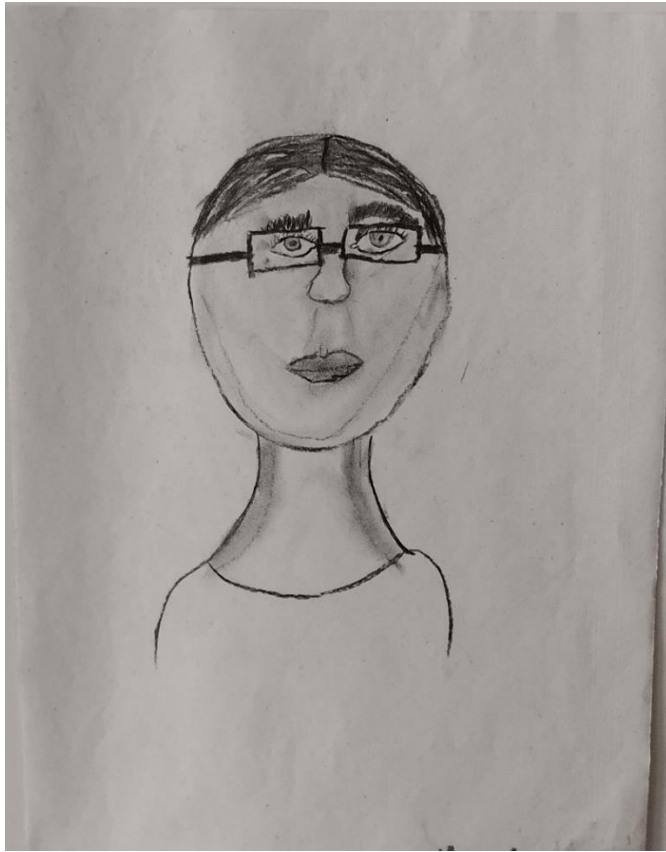
ANEXO K: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 2













ANEXO L: Trabalhos dos Alunos da Amostra na Aula 3

