



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

LAURA BEATRIZ VICENTE CIPRIANO

**O ENCONTRO COM OBRAS DE ARTE COMO
INDUTOR MOTIVACIONAL E CONSTRUTOR DA
AUTONOMIA NO ESTUDO DAS ARTES VISUAIS**

Orientador: Óscar C. de Sousa

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação
Instituto de Educação**

Lisboa

2024

LAURA BEATRIZ VICENTE CIPRIANO

**O ENCONTRO COM OBRAS DE ARTE COMO
INDUTOR MOTIVACIONAL E CONSTRUTOR DA
AUTONOMIA NO ESTUDO DAS ARTES VISUAIS**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 28/02/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 706/2024 de 09 de fevereiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignatelli de Sousa e Vasconcelos

Orientador: Prof.^o Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação
Instituto de Educação

Lisboa

2024

Agradecimentos

À minha família, por todo o apoio e carinho; destacando o meu irmão, pela partilha de ideias, pelo fornecimento de informações pertinentes e por outras formas de colaboração inestimáveis; ao meu pai pela sua presença, paciência e compreensão, pelos meus horários, que me acompanhou nos diversos momentos da minha vida; em especial, à minha mãe, pela sua ternura e força constantes, pela confiança que me incute, pela sua dedicação e apoio incondicionais, pela compreensão, motivação e por ter incentivado sempre o meu gosto pelo Ensino e pela Arte.

À FAUL e à ULHT, por me terem dado a oportunidade de concretizar o meu sonho, por me formarem e me ajudarem a lutar pelo meu objetivo que é ser docente na área da Educação, mais especificamente, de Artes Visuais.

À Professora Doutora Maria Constança Vasconcelos, pelo acompanhamento, transmissão de conhecimentos e disponibilidade, paciência, preocupação e ajuda no ano de estágio.

À Professora Isabel Gaspar pelo apoio, pela partilha de conhecimento, disponibilidade e ensinamentos, que me prestou durante o meu estágio.

À Escola Secundária de Sá da Bandeira, por me fazer sentir em casa e por me ter acolhido bem.

Aos alunos com os quais tive a oportunidade de partilhar o melhor de mim, pelas suas dificuldades e desafios diários que me foram apresentando, pela forma como desenvolveram as suas aprendizagens, por me fazerem acreditar e me terem ajudado a crescer enquanto docente e, por me tornarem numa pessoa mais paciente, ponderada e compreensiva.

Ao orientador Professor Doutor Óscar de Sousa, pela disponibilidade e dedicação, apoio, partilha de conhecimento e sugestões pertinentes e acompanhamento na construção, orientação e concretização do meu relatório.

Resumo

O presente relatório diz respeito a uma investigação-ação no âmbito de um estágio profissionalizante que decorreu na Escola Secundária de Sá da Bandeira, em Santarém, no período letivo de 2022/23. O estágio supervisionado acompanhou a experiência educativa realizada com uma turma do 9.º ano, na disciplina de Educação Visual, através da unidade didática (UD) “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso”, com o intuito de os alunos terem contacto direto com as obras de arte, nomeadamente a abordagem de conteúdos relacionados com a Arte Moderna e Arte Contemporânea.

Com o objetivo de desenvolver uma UD diferente daquela que os alunos estavam acostumados, foram implementadas estratégias motivadoras de forma a desenvolverem a sua autonomia, tais como, materiais-didáticos diversos e criativos e uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (CCB) com vista a inspirar os alunos para o tema do trabalho. Tendo como referência a obra de arte escolhida e a reinterpretação pessoal de cada um, os alunos produziram o seu próprio projeto na sala de aula, com o suporte e material à sua escolha.

Este relatório inicia-se com um enquadramento teórico, onde são estudadas as seguintes temáticas: a importância das artes visuais no processo de ensino e aprendizagem; o paradigma da educação artística: corrente expressiva-psicanalítica; o contexto da criança em desenvolvimento; o contacto com as obras de arte como recurso em sala de aula; aprendizagem e motivação; educação e autonomia.

Foi possível aferir, através da recolha de dados, que as estratégias contribuíram para o enriquecimento cultural e para a motivação e proporcionaram um aumento significativo de autonomia nos alunos. Os mesmos desenvolveram também competências para a leitura da obra de arte, adquiriram conhecimentos sobre arte moderna e contemporânea, desenvolveram o sentido estético e a criatividade.

Palavras-chave: Obras de Arte, Motivação, Autonomia, Artes Visuais

Abstract

This report concerns on action research within the scope of a professional internship that took place at Escola Secundária de Sá da Bandeira, in Santarém, in the 2022/23 academic period. The supervised internship followed the educational experience carried out with a 9th grade class, in the subject of Visual Education, through the teaching unit “Reinterpretation of Works of Art by Pablo Picasso”, with the aim of students having direct contact with works of art, namely the approach to content related to Modern Art and Contemporary Art.

With the aim of developing a different teaching unit from what the students were used to, motivating strategies were implemented in order to develop their autonomy, such as diverse and creative teaching materials and a school trip to the Museu de Arte Contemporânea (CCB) with the purpose of inspiring the students about the topic. Using the chosen work of art and each one’s personal reinterpretation as a reference, the students produced their own project in the classroom, with the support and material of their choice.

This dissertation begins with a theoretical framework, where the following themes are studied: the importance of visual arts in the teaching and learning process; the paradigm of artistic education: expressive-psychoanalytic model; the context of the developing child; contact with works of art as a resource in the classroom; learning and motivation; education and autonomy.

It was possible to assess, through data collection, that the strategies contributed to cultural enrichment and motivation and provided a significant increase in autonomy of students. They also developed skills in reading works of art, acquired knowledge about modern and contemporary art, and developed their aesthetic sense and creativity.

Keywords: Works of Art, Motivation, Autonomy, Visual Arts

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AESB – Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

FAUL – Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

UD – Unidade Didática

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

Índice de Tabelas	8
Índice de Imagens	9
Índice de Fotografias	10
Introdução	11
Cap. I: Enquadramento Teórico	14
1. A importância das Artes Visuais no Processo Ensino e Aprendizagem	15
1.1. A importância e valorização da disciplina de Educação Visual	19
2. Paradigma da Educação Artística: Corrente expressiva-psicanalítica.....	20
3. O contexto da Criança em Desenvolvimento	21
3.1. A Teoria Psicossocial de Erik Erikson	21
3.2. Os Estádios de Desenvolvimento de Piaget	23
3.3. Teoria do desenho no desenvolvimento da criança de Piaget	24
3.4. A Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética de Parsons	26
4. O Contacto com as Obras de Arte como Recurso em Sala de Aula	27
4.1. Leitura de Imagens	27
4.2. Releitura de Imagens.....	31
4.3. Arte Moderna	32
4.4. Arte Contemporânea	34
5. Aprendizagem e Motivação	37
5.1. Prontidão, Interesse e Motivação na Aprendizagem	38
5.2. Motivos Psicológicos Inatos	38
5.3. Motivação Extrínseca e Intrínseca.....	41
5.4. Professor enquanto motivador.....	43
6. Educação e Autonomia.....	45
6.1. O Aluno Autónomo	45
6.2. O papel do professor.....	46
Cap. II: Estudo Empírico	49
1. Investigação-ação	50
1.1. O que é a investigação-ação?.....	50
1.2. Características da Investigação-ação.....	50
1.3. Modelos de investigação-ação	52
1.4. Etapas de Investigação-ação	55
1.5. Técnicas de Investigação-ação	56
2. A Natureza do Estudo	57

2.1.	Tipo de Estudo	59
2.2.	Fases do Projeto de Intervenção	59
2.3.	Recolha de Dados	60
3.	Problemática enunciada, Questões de pesquisa e Objetivos do estudo.....	60
4.	Contextualização do Meio Escolar e dos Participantes do Estudo	64
4.1.	Caracterização da Escola.....	64
4.1.1.	O Projeto Educativo do AESB.....	64
4.1.2.	A sala de desenho D1.23	66
4.2.	Caracterização da Turma	67
4.2.1.	Caracterização ao nível do domínio técnico e artístico da turma	68
5.	Implementação do Projeto	69
5.1.	Descrição da temática e as suas fases	70
5.2.	Materiais e Recursos Didáticos	76
5.3.	Trabalho dos alunos.....	76
5.4.	Exposição	81
Cap. III:	Investigação e Análise do Estudo de Caso.....	82
1.	Análise sobre os dados recolhidos.....	83
1.1.	Resultados	83
1.1.1.	Resultados do Questionário realizado no dia 31 de maio.....	83
1.1.2.	Resultados do Questionário realizado no dia 2 de junho	87
1.2.	Discussão dos Resultados	91
1.3.	Avaliação	92
	Considerações Finais	95
	Referências Bibliográficas.....	97
	Apêndices	I
	Apêndice I: Inquérito realizado no dia 21 de outubro de 2022.....	II
	Apêndice II: Planificação da Unidade Didática.....	III
	Apêndice III: Apresentação de diapositivos para introdução da Unidade Didática	V
	Apêndice IV: Ficha de Trabalho sobre a Obra Escolhida.....	IX
	Apêndice V: Questionário sobre a Obra Escolhida	XII
	Apêndice VI: Questionário Global relacionado ao 2.º Semestre	XIV
	Apêndice VII: Ficha de Apoio aos Alunos	XVI
	Apêndice VIII: Folheto da Exposição	XVII
	Apêndice IX: Divulgação Online.....	XVIII
	Apêndice X: Ficha de Autoavaliação	XIX

Anexos	XXI
Anexo I: Conteúdos Curriculares de Educação Visual do 9.º ano do Ano Letivo 2022/23	XXII
Anexo II: Critérios Gerais de avaliação na disciplina de Educação Visual	XXIV
Anexo III: Parâmetros a avaliar por domínio na disciplina de Educação Visual.....	XXV
Anexo IV: Roteiro da Visita de Estudo a Lisboa	XXVI
Anexo V: Autorização da Visita de Estudo a Lisboa	XXVII
Anexo VI: Obras de Pablo Picasso escolhidas pelos Alunos	XXVIII
Anexo VII: Trabalhos dos Alunos	XXXII

Índice de Tabelas

Tabela I – Estádios de Desenvolvimento de Piaget (1970). Fonte: Sprinthall e Sprinthall (1993).	23
Tabela II – Instintos e Emoções de McDougall (1871-1938). Fonte: Oliveira (1971, p. 13) ..	39
Tabela III – Interesses e Objetivos de Small (1854-1926). Fonte: Oliveira (1971, p. 13)	39
Tabela IV – Avaliação dos alunos na Unidade Didática. Fonte própria.	93

Índice de Imagens

Fig. 1 – Modelo de Investigação-Ação de Lewin. Fonte: Castro (2010, p. 13).....	52
Fig. 2 – Os momentos da investigação-ação de Stephen Kemmis. Fonte: Castro (2010, p. 14)	53
Fig. 3 – Ciclo da Investigação-Ação de Elliott. Fonte: Castro (2010, p. 15)	54
Fig. 4 – Ciclo de Investigação-Ação de Whitehead. Fonte: Castro (2010, p. 16).....	55
Fig. 5 – Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação. Fonte: Castro (2010, p. 22)	57
Fig. 6 – Exemplificações de obras de arte reinterpretadas.....	71
Fig. 7 – Obra “Le Rêve (O Sonho)”, 1932, óleo sobre tela, 130 x 97 cm	77
Fig. 8 – Obra “Três Músicos”, 1921, óleo sobre tela, 201 x 223 cm	78
Fig. 9 – Obra “Banhista Sentada”, 1930, óleo sobre tela, 1,63 x 1,3 m	79
Fig. 10 – Obra “Child With a Dove”, 1901, óleo sobre tela, 73 x 54 cm	80
Fig. 11 – Resposta dos alunos à quarta pergunta. Fonte própria.	84
Fig. 12 – Resposta dos alunos à quinta pergunta. Fonte própria.	85
Fig. 13 – Resposta dos alunos à sexta pergunta. Fonte própria.	85
Fig. 14 – Resposta dos alunos à sétima pergunta. Fonte própria.....	86
Fig. 15 – Resposta dos alunos à última pergunta. Fonte própria.	86
Fig. 16 – Sondagem sobre os semestres. Fonte própria.....	87
Fig. 17 – Justificação dos alunos à terceira pergunta. Fonte própria.....	88
Fig. 18 – Sondagem sobre as unidades didáticas. Fonte própria.....	88
Fig. 19 – Justificação dos alunos à quinta pergunta. Fonte própria.....	88
Fig. 20 – Resposta dos alunos em relação à visita de estudo. Fonte própria.	89
Fig. 21 – Resposta dos alunos sobre a oitava pergunta. Fonte própria.....	89
Fig. 22 – Sondagem sobre a UD “Paisagem Urbana – Perspetiva Cónica Frontal e Angular”. Fonte própria.	90
Fig. 23 – Justificação dos alunos sobre a nona pergunta. Fonte própria.....	90
Fig. 24 – Resposta dos alunos à última pergunta. Fonte própria.	90

Índice de Fotografias

Fotografias da Autora do estudo

Fotografia 1 – Sala de aula de desenho D1.23	67
Fotografia 2 – Teatro "Auto da Barca do Inferno" (Castelo de S. Jorge)	72
Fotografia 3 – Museu de Arte Contemporânea (CCB).....	72
Fotografia 4, 5 e 6 – Desenvolvimento das aulas do projeto	74
Fotografia 7, 8 e 9 – Desenvolvimento das aulas do projeto	75
Fotografia 10, 11, 12, 13 e 14 – Reinterpretações da Obra “Le Rêve (O Sonho)”, 1932	77
Fotografia 15 – Reinterpretação da Obra “Três Músicos”, 1921.....	78
Fotografia 16 – Reinterpretação da Obra “Banhista Sentada”, 1930.....	79
Fotografia 17 – Reinterpretação Obra “Child With a Dove”, 1901	80
Fotografia 18, 19, 20, 21,22, 23, 24 e 25 – Exposição dos trabalhos dos alunos	81

Introdução

A investigação apresentada neste relatório refere-se ao estágio integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário. O estágio decorreu numa turma do 9.º ano, do 3.º ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária de Sá da Bandeira, do concelho de Santarém, durante o ano letivo 2022/23.

No decurso das aulas observadas da orientadora cooperante constatou-se que os alunos apresentavam pouca motivação e autonomia na sua aprendizagem e, ainda, nunca tinham estabelecido contacto com as obras de arte, nomeadamente obras de arte moderna e arte contemporânea, pois a grande maioria não frequentava museus ou espaços de arte de forma espontânea ou por iniciativa própria.

Nos jovens discentes, sobretudo na faixa etária em análise – pré-adolescência/adolescência –, são bastante evidentes as diferenças que surgem nas características do seu pensamento, visto que é quando manifestam o desenvolvimento completo do pensamento lógico/racional, formal e abstrato e desenvolvem a sua própria identidade (Piaget, 1976 referido por Bombonato & Farago, 2016).

Em contexto escolar, a motivação é considerada fundamental para que ocorra aprendizagem, pois impulsiona o indivíduo a procurar novos conhecimentos. O aluno estará motivado a aprender e adquirir novos conhecimentos quando se mostra envolvido com o processo de ensino e quando os diferentes conteúdos lhe suscitam interesse. Caso o aluno tenha interesse pelos conteúdos e se sinta motivado em aprender, desenvolve atitudes positivas e autónomas perante a aprendizagem.

Nesta conjuntura e tendo como base este estudo, surgiu a necessidade de aplicar à turma a Unidade Didática “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso”, em colaboração com a professora Isabel Gaspar, com o objetivo de dar a conhecer aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências relacionados com este tema, que se centrou no desenvolvimento de estratégias motivadoras. Estas estratégias tiveram como base o programa da disciplina, em que a temática dominante seria a compreensão, interpretação e recriação de obras de arte do artista espanhol Pablo Picasso, de modo a envolver os alunos na tomada de decisões em assuntos relativos ao planeamento, à utilização dos materiais e às tarefas.

Um estudo aprofundado desta temática em apreço permite ao aluno reconstruir e entender as ideias dos movimentos artísticos, possibilitando o contato com a prática artística da respetiva época, interagindo com as características dos movimentos e assim aprofundar

os seus conhecimentos. De facto, quando se incentiva o aluno a envolver-se na construção do seu próprio conhecimento acerca das vanguardas artísticas, seus movimentos, tendências e estilos, contribui-se para um aluno mais instruído culturalmente, bem como para a sua compreensão dos processos de transformação do pensar e fazer artísticos.

No sentido de aproximar os alunos da produção artística moderna e contemporânea, bem como dos espaços que garantem a sua existência, identificou-se o museu de Arte Contemporânea (CCB) de Lisboa. Realce-se a importância dos espaços culturais que possibilitam uma melhor compreensão e aquisição de conhecimentos acerca de obras de arte, para uma educação dos sentidos e do olhar, onde professores e alunos podem perceber melhor o contexto em que as mesmas são concebidas e estabelecer diálogos necessários, em conjunto com os guias dos museus.

Neste contexto, esta investigação teve como eixo as seguintes perguntas como ponto de partida: de que modo a experimentação criativa e a produção artística de imagens no âmbito da leitura e releitura de obras de arte ajudam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? será que os exercícios práticos e criativos de reinterpretação de obras de arte contribuem para aumentar os índices de motivação e satisfação dos alunos? será que os exercícios práticos e criativos de reinterpretação de obras de arte proporcionam nos alunos a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento?

Contextualiza-se que estas questões se inserem, concretamente, no espaço da sala de aula, na disciplina de Educação Visual. Tendo em consideração o papel fundamental da interpretação e reinterpretação das obras de arte no ensino de Artes Visuais, estabeleceram-se os objetivos fundamentais da investigação:

- proporcionar um projeto que estimule a análise e a interpretação de obras de arte e que desenvolva uma forma pessoal de expressão, descobrindo e apreciando os valores estéticos da arte, de modo a valorizar a importância dos recursos das capacidades artísticas dos alunos;
- compreender se o contributo deste tipo de abordagens motiva e estimula a autonomia nos alunos para o ensino das Artes Visuais;
- melhorar a capacidade de expressão, representação e comunicação dos alunos na escolha e domínio de meios e técnicas de criação;
- desenvolver atitudes de cooperação, iniciativa e confiança no processo de criação.

No desenvolvimento deste estudo, adotou-se a metodologia de Investigação-ação, de forma a viabilizar o conhecimento de uma realidade específica, por meio de um trabalho

empírico, numa permanente busca de compreensão da prática para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Estruturalmente, este relatório é organizado em três capítulos principais. Estes capítulos são precedidos por uma Introdução onde se evidenciam os motivos da investigação, a importância do tema e da problemática estabelecida, as questões e os objetivos a atingir, a metodologia utilizada e a estrutura deste relatório.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico onde se abordam os seguintes temas: 1) a relevância das artes visuais no processo ensino e aprendizagem, bem como a importância e valorização da disciplina de educação visual; 2) a corrente expressiva-psicanalítica no âmbito das artes visuais 3) o contexto da criança em desenvolvimento, citando a teoria psicossocial de Erik Erikson, bem como os estádios de desenvolvimento e a evolução do desenho gráfico de Jean Piaget; 4) o contacto com as obras de arte como recurso em sala de aula, incluindo a leitura e releitura de obras de arte, bem como o enquadramento da arte moderna e da arte contemporânea; 5) aprendizagem e motivação, explanando a prontidão, interesse e motivação na aprendizagem, a motivação extrínseca e intrínseca, a teoria das necessidades de Maslow e o professor enquanto motivador; por fim, 6) educação e autonomia, referenciando o papel do aluno autónomo e o papel do professor como promotor da autonomia dos alunos.

O segundo capítulo aborda a teoria do método da investigação-ação e relata o trabalho empírico focado na problemática estabelecida, nos objetivos e questões de partida, na caracterização da escola e dos participantes e a justificação pela opção metodológica de investigação-ação. Apresenta-se de seguida a unidade didática planeada, nas suas diversas fases, tendo como objetivo colmatar lacunas existentes nos alunos sobre o desconhecimento, em geral, da arte moderna e da contemporânea, bem como a falta de motivação e de autonomia.

No terceiro capítulo, apresenta-se e analisa-se os dados obtidos nos inquéritos por questionário, bem como contempla a informação acerca da avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos relativamente à UD.

Finalmente, tecem-se as conclusões sobre o trabalho realizado, as referências bibliográficas que fundamentaram o estudo, bem como apresentam-se os apêndices e os anexos que incluem documentos, materiais e outras informações complementares ao relatório.

Cap. I: Enquadramento Teórico

1. A importância das Artes Visuais no Processo Ensino e Aprendizagem

O Ensino Artístico possui um papel importante na formação integral do aluno, uma vez que exige um grande esforço nos domínios cognitivo, expressivo e emotivo, ou seja, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística dos alunos, da percepção, da criatividade e capacidade de expressão, da comunicação e intervenção e, do sentido crítico e social. De acordo com Hetland et al. (2007), o aluno, ao estudar artes, possui outro modo de conhecer e abordar o mundo, visto que tem capacidade para pensar visualmente e criticamente, raciocinar analiticamente e produzir criativamente.

Segundo Eisner (2002), um dos principais objetivos da educação artística visa desenvolver na criança a capacidade de expressão e de percepção do mundo através de experiências diversificadas de modo a enriquecer a sua mente. Neste sentido, as sensibilidades estéticas, as distinções e a imaginação são estimuladas e as habilidades são desenvolvidas para dar forma ao sentimento.

Para desenvolver a capacidade criativa dos alunos é fundamental que o professor proporcione um ambiente gerador de novas ideias, de modo a estimular o seu pensamento e as suas atitudes criativas. De acordo com Wechsler (1996), um professor criativo deve ter humor, adotar uma postura facilitadora e ser aberto a novas ideias, ousado, curioso, confiante em si próprio, apaixonado pelo o que faz e idealista (Wechsler, 2001). Nesta perspetiva:

“Através da educação artística, é possível estimular na criança a inteligência, a sensibilidade e a atividade. O professor não deve condicionar o aluno, mas sim motivá-lo para a expressão livre, a expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade. A educação artística irá contribuir para a construção do “eu” na sua plenitude, proporcionando a relação entre a criança e o mundo que o envolve, de modo a que este se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo.” (Vidal, 2013, p. 10)

Charles Fowler (1996) defende que nos Estados Unidos da América as Artes deverão ser inseridas no currículo escolar, pois considera que o ensino das artes visuais fornece inúmeras formas de experienciar, compreender e expressar o mundo e a nossa relação com o mesmo, pelo que desenvolve o processo cognitivo na aquisição de conhecimentos. Deste modo, o autor sugere cinco áreas do pensamento nas quais considera que as artes constroem e unificam os verdadeiros objetivos da educação:

1. Pensar receptivamente – ao estar em contacto com a Arte, faz-nos usar os sentidos, bem como estar despidos ao que nos rodeia.
2. Pensar esteticamente – a Arte pode transformar a forma como pensamos e funcionamos, fornecendo uma orientação nos valores estéticos que se vão criando ao longo da nossa vida.

3. Pensar criativamente – a Arte é um “convite” para desenvolver diversas competências, nomeadamente visualizar, definir objetivos, determinar técnicas e aplicá-las, descobrir estratégias para a resolução de problemas, avaliar, rever e continuar a imaginar.
4. Pensar comunicativamente – a Arte é um meio de comunicação, sendo, portanto, considerada uma das formas de construção de ideias e de imaginação na criação estética de determinados objetos, ambientes, ou experiências que podem ser partilhadas com outros.
5. Pensar culturalmente – a Arte também nos ensina sobre nós e sobre os outros, estabelecendo uma relação entre o indivíduo e a sua herança cultural. O avanço nos sistemas de transporte e comunicação aproxima as pessoas, pelo que é crucial compreender as nossas diferenças, culturas e valores.

De acordo com Fowler (1996), as artes visuais, contribuem significativamente para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. O autor defende que a inclusão das Artes nos currículos escolares tem os objetivos de:

- Ajudar a definir o “Eu”: a pessoa enquanto ser complexo, movido por emoções e pensamentos e, por isso, um ser único e irrepetível, pertencente a uma cultura e envolvida com as artes, tem a capacidade de criar e acrescentar, na maioria das vezes, situações riquíssimas de descobertas no mundo. As artes promovem o respeito por si e pelos outros e contribuem para o desenvolvimento de uma personalidade integrada e harmoniosa na sociedade.
- Ver-se como parte de uma cultura “maior”: as raízes culturais são o alicerce da nossa cultura, a base dos conhecimentos construídos e adquiridos e praticados pelo homem. A arte é uma manifestação cultural, que ajuda os alunos a ver para além dos limites da história da sua cultura.
- Cultivar e ampliar a sua perceção: a Arte desperta-nos para as emoções e os sentidos, estes fazem-nos estar mais atentos ao meio circundante. As artes foram criadas para que possamos interagir com o mundo, analisá-lo, interpretá-lo e, para que possamos partilhar as interpretações que fazemos das nossas vivências.
- Desenvolver a sua capacidade de se expressar e de comunicar: uma obra de arte invoca sempre “alguma coisa”, visto que o contato com as artes expande a consciência e põe em perspetiva as nossas vidas.
- Ampliar horizontes: a arte permite ir-nos quebrar barreiras, desprender de velhos padrões e convicções, que nos ajudam a renovar de forma a conhecer novos universos e a ter uma visão ampla do mundo e da vida.

- Desenvolver a imaginação: a Arte estimula a criatividade e desenvolve as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo.
- Aprender a avaliar e a fundamentar: os critérios que se justificam a “preferência” podem ser enriquecidos através da linguagem formal, não sendo suficiente afirmar “Gosto” ou “Não Gosto”, como entendimento. Ao fundamentar os julgamentos estéticos feitos a uma obra, os alunos adquirem competências e aprendem a utilizar a gramática visual.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com as entrevistas que Seidel, et. al (2009, pp. 18-27) realizaram aos professores de artes visuais, estes autores apresentaram os seguintes objetivos da Educação Artística:

1. A educação artística deve promover disposições e competências amplas, especialmente a capacidade de pensar criativamente e de estabelecer ligações entre diversos temas, tópicos e experiências. A criatividade avança através de um processo de geração de questões, exploração e resolução de problemas e, à medida que se desenvolve, inclui ciclos de crítica, revisão e reflexão.
2. A educação artística deve ocupar-se em fornecer competências e técnicas artísticas sem torná-las primárias. Apesar de ser essencial saber manusear estas técnicas, é também importante avaliar o impacto de uma experiência artística no desenvolvimento pessoal do aluno.
3. A educação artística deve desenvolver nos alunos a consciência estética, de modo a ajudá-los a “ver” o mundo de forma mais completa e detalhada e, assim, a serem capazes de fazer julgamentos de valor com mais nuances.
4. As práticas artísticas devem proporcionar formas de prosseguir a compreensão do mundo. Os alunos são incentivados a explorar e apreciar sua própria cultura e comunidade de maneiras ricas, usando recursos primários locais, tais como, membros da comunidade, artistas populares, documentos locais autênticos e sites comunitários.
5. A educação artística deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em questões comunitárias, cívicas e sociais, com vista a capacitá-los de linguagem artística, para atuarem na comunidade e na sociedade.
6. A educação artística deve proporcionar um local para os alunos se expressarem, onde seja possível o desenvolvimento pessoal, despertando nos alunos múltiplas formas de “ser eles próprios”, que de outra forma não conseguiriam aceder.
7. A educação artística deve ajudar os alunos a desenvolverem-se como indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais, que têm voz e a capacidade e credibilidade para contribuir para a sociedade.

Na obra “Educação pela Arte” de Herbert Edward Read¹ (1943), onde o autor evidencia a importância e o papel das artes na Educação, este afirma que a expressão artística é um ato libertador de energias – desencadeadas por um processo que leva ao aperfeiçoamento e desenvolvimento harmonioso do indivíduo – que temos contidas dentro de nós, sendo estas desconhecidas para o próprio indivíduo. Já a Educação estética é considerada uma educação dos sentidos, visto que “a inteligência e as ideias do homem, bem como a consciência, baseiam-se na integração dos sentidos perceptivos com o mundo externo, pessoal, com o orgânico, uma integração que só pode ser alcançada pelos métodos da educação pelos sentidos.” (Vidal, 2013, p. 10). Assim, a educação estética permite uma leitura sobre o mundo.

Read (1943) realça que a Educação Artística não precisa restringir-se somente às Artes Visuais e Plásticas. Pode integrar outras formas de expressão artística, tais como, o teatro, a música, a dança, a literatura, a poesia, entre outras. Nesta perspectiva, a Arte e a Educação devem complementar-se, de modo a facultar aos alunos diversas experiências, proporcionando-lhes novos conhecimentos, de forma a adquirirem uma maior sensibilidade perante a realidade perceptível (Vidal, 2013).

Por outro lado, como as Artes Visuais englobam o sentido da visão, envolve também os novos meios de produção da imagem, nomeadamente instalações, performances, vídeo arte, web arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador. Neste sentido, o campo das artes deve complementar os softwares de computador e outras ferramentas tecnológicas, requer que o professor esteja sempre atualizado, adaptando a sua metodologia de ensino à realidade em que o aluno se insere (Turati, 2012).

Efetivamente, a arte contribui para o desenvolvimento de uma atitude autónoma e criativa, pois estimula a imaginação. O ato de criar algo com prazer é intrínseco ao ser humano. Desde modo, nesta sociedade em constante inovação, importa “ estimular a criatividade para obtermos um fazer diferenciado e rico, que irá certamente incrementar a qualidade de vida, quer a nível funcional, quer económico.” (Ferreira, 2013, p. 22). É primordial que a criatividade seja estimulada, valorizada e encorajada nas escolas para proporcionar nos alunos a motivação.

Enfatizando, precisamos do ensino das Artes Visuais para desenvolver melhores seres humanos e cidadãos que consigam pensar por si próprios, comunicar de forma eficaz e que entendam e apreciem as nossas diferenças étnicas e culturais: “The arts are an excellent

¹ Read, H (1943). *Education through art*. London: Faber & Faber.

educational resource for teaching these competencies. They are fundamental enablers. They can play a vital role in making humans functional.” (Fowler, 1996, p. 14).

1.1. A importância e valorização da disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão, que faz parte da estrutura curricular do 3.º ciclo, com perfeita autonomia e estrutura-se em torno da Educação Artística e Estética, procurando valorizar três vetores fundamentais - educação da percepção visual, da expressão livre e do design - com o intuito de abordar o Mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio, insubstituível por outras disciplinas (Ministério de Educação, 2001).

Neste sentido, a Educação Visual é uma disciplina transversal, que segundo Barbosa (2008, p. 18) “é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.”, porém, com a tendência a ser desvalorizada, esta perde o seu valor relativamente às restantes áreas do conhecimento.

Face às necessidades das sociedades modernas e das constantes mudanças, torna-se necessário encontrar trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores. Nesta perspetiva, a Educação Visual desempenha um papel crucial no currículo escolar do aluno, uma vez que a disciplina evolui de acordo com as necessidades da sociedade e “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.” (UNESCO, 2006, p. 6).

O “Roteiro para a Educação Artística”, uma Edição da Comissão Nacional da UNESCO, acresce ainda que a disciplina “contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.” (UNESCO, 2006, p. 6).

Ne mesma linha de pensamento, a Educação Visual, através do ensino artístico e da expressão plástica, “desenvolve a sensibilidade do aluno às formas, cores, espaços e texturas do mundo, e a sua capacidade de expressão.” (Bartolomeu, 2010, p. 9). Na disciplina o aluno desenvolve a capacidade de observar de forma crítica o mundo que o rodeia:

“Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito aos conhecimentos adquiridos através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.” (Rodrigues, Cunha & Félix)

Deste modo, a disciplina de Educação Visual constitui-se como uma área do saber que se situa na interface da comunicação e da cultura dos indivíduos, pelo que se torna necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual (CNEB, 2001).

2. Paradigma da Educação Artística: Corrente expressiva-psicanalítica

A estética expressiva baseia-se no conceito de que a arte é o produto da imaginação do artista e a educação é centrada na pessoa, sendo o conhecimento uma construção pessoal validada na vida sentimental do aluno. Neste sentido, a arte tem como valor principal a expressão das emoções e os sentimentos que desempenham o papel predominante na vida mental do artista (Efland, 1995).

Segundo Efland (1995), a arte, associada à psicanálise – em que todo o comportamento humano é influenciado por necessidades e impulsos inconscientes – é considerada como terapêutica, uma vez que o sujeito é livre de exprimir a sua individualidade mais pelo processo do que pelo resultado, o que permite o crescimento pessoal: “Learning in this model is a process of personality integration.” (p. 32). O autor afirma que esta corrente facilita a autorrealização dos alunos, facto que também acontece com o professor que permite que os valores da criança se desenvolvam internamente.

Herbert Read (1868-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), defensores de uma educação onde a experiência estética tem um elemento fundamental no processo educativo, foram os principais representantes do movimento expressivo no período após a Segunda Guerra Mundial.

Segundo Read (1943), “A arte é a representação, a ciência é a explicação – da mesma realidade.” (p. 11) e sobre a importância dos sentidos e da sensibilidade estética de cada indivíduo, o autor acresce que uma personalidade de um indivíduo só estará completamente integrada e construída se houver uma relação harmoniosa e natural com o mundo envolvente. De acordo com Read (1943), a arte envolve dois princípios fundamentais: 1) a forma, “que é uma função da percepção e resulta da nossa atitude em relação ao que nos envolve, do

conhecimento artístico e científico” e 2) a criatividade, “que é uma função da imaginação, o princípio próprio da mente humana, que leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma.” (Vidal, 2013, p. 10).

Read (1943, p. 8) defende que o objetivo geral da educação é de “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o individuo pertence”, e a educação através da arte tem por escopo:

- “(i) A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- (ii) A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- (iii) A expressão de sentimento de uma maneira comunicável;
- (iv) A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parciais ou totalmente inconscientes;
- (v) A expressão do pensamento de maneira correta.” (Read, 1943, pp. 8-9)

Viktor Lowenfeld (1903-1960), professor de Educação Artística, estudou arte e psicologia, tendo as suas teorias sobre a arte da criança sido elaboradas a partir de desenhos, cuja base surgiu a partir do campo psicanalítico. O professor defende que o carácter progressivo do crescimento infantil advém através dos fatores de crescimento afetivo, físico, preceptivo, social e estético, o que contribuem para o desenvolvimento da imaginação criadora, onde a expressão própria do individuo é crucial (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Lowenfeld menciona que a arte através da autoexpressão “é o modo de exprimir-se e não o conteúdo.”, visto que pode desenvolver o “eu” como importante ingrediente da experiência, sendo fator básico de qualquer expressão criadora, em que o individuo usa os “seus materiais artísticos e suas formas de expressão de acordo com suas próprias experiências pessoais. Como essas experiências mudam com o crescimento, a auto-identificação abrange as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas que se operam no íntimo da criança.” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 3).

3. O contexto da Criança em Desenvolvimento

3.1. A Teoria Psicossocial de Erik Erikson

Erik Erikson (1902-1994), no seu estudo sobre o desenvolvimento humano, apresentou oito estádios da vida sobre o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Apresentam-se as cinco primeiras fases, priorizando a quinta fase referente à adolescência, nomeadamente: “Confiança *versus* Desconfiança: Esperança”, “Autonomia *versus* Vergonha:

Vontade”, “Iniciativa *versus* Culpa: Finalidade”, “Mestria *versus* Inferioridade: Competência” e “Identidade *versus* Difusão: Fidelidade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O primeiro estágio “Confiança *versus* Desconfiança: Esperança” (do nascimento aos seis anos) corresponde à necessidade de contacto físico e conforto afetuosos durante o aleitamento e outras atividades de cuidar o bebê que acompanham o ato de comer, abraçar, dar banho e vestir a criança. A qualidade destes atos é o que desenvolve os sentimentos de confiança ou de desconfiança e a sua visão da vida (ibidem).

No segundo estágio “Autonomia *versus* Vergonha: Vontade” (dos dois anos aos três anos), a criança emerge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa a caminhar pelo seu próprio pé. É um período de exploração intensa (ibidem).

No terceiro estágio “Iniciativa *versus* Culpa: Finalidade” (dos três aos seis anos), a criança descobre que pode ser uma pessoa com uma direção própria e começa a identificar-se com um adulto. Além disso, a criança desenvolve o seu sentido de humor. Neste período, a criança aprende a fazer coisas por iniciativa própria de acordo com o meio em que se rodeia, nomeadamente brincar, explorar, planejar, entre outros (ibidem).

O quarto estágio “Mestria *versus* Inferioridade: Competência” (dos seis aos doze anos) é considerada como a segunda infância, em que as crianças entram para um novo mundo: sala de aula, vizinhança ou grupo. Para além do seu seio familiar, estes grupos passam a ser os principais agentes socializadores da criança (ibidem).

O quinto estágio “Identidade *versus* Difusão: Fidelidade” (dos 13 anos aos anos do ensino superior) possui um papel importante no desenvolvimento de identidade pessoal do jovem, uma vez que irá influenciar o seu comportamento e desenvolvimento para o resto da sua vida (ibidem).

Segundo Erikson, o jovem experimenta várias mudanças nos sistemas fisiológico, glandular e psicológico no início da adolescência. Ele começa por pensar em termos relativistas e consegue distinguir entre a realidade objetiva e a percepção subjetiva. Além do mais, o jovem desenvolve a capacidade de perceber sentimentos e emoções sobre si próprio e nos outros, bem como é capaz de adotar outras perspetivas além das próprias. Por fim, o jovem consegue distinguir entre o significado simbólico e literal (ibidem).

No entanto, neste estágio poderá ocorrer uma crise de identidade na adolescência. Para Erikson, de acordo com a sociedade (ocidental/industrializada) em que o adolescente

está inserido, também se torna mais difícil ultrapassar esta fase com sentimento de segurança de identidade pessoal, dado que o jovem é apanhado entre dois sistemas, ambos em fluxo. Precisa de lidar com as mudanças internas (ex.: cognitivas e glandulares) e, as impostas pela sociedade, as externas (ex.: a descoberta do relativismo, em termos da ação moral). É de salientar a dificuldade que o adolescente tem em compreender os problemas complicados da vida, sendo ainda mais complexo o desenvolvimento pessoal do mesmo, visto que a sociedade moderna, ao prolongar o período de dependência, exagera o estatuto marginal dos adolescentes (ibidem).

3.2. Os Estádios de Desenvolvimento de Piaget

Jean Piaget², no seu estudo sobre o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até ao final da adolescência, considerou quatro estádios principais: sensório-motor, intuitivo ou pré-operatório, operações concretas e operações formais, como podemos observar na tabela I.

Estádio	Faixa Etária	Características
Sensório-motor	0-2	A aprendizagem está ligada à experiência imediata; a permanência do objeto é adquirida neste estágio.
Intuitivo ou pré-operatório	2-7	O desenvolvimento da linguagem permite à criança fazer associações livres e fantasiar; a criatividade é uma característica desta idade.
Operações concretas	7-11	O pensamento concreto reina.
Operações formais	11-16	O pensamento alarga para incluir o possível, as hipóteses, as ideias e as perspetivas de terceiros.

Tabela I – Estádios de Desenvolvimento de Piaget (1970). Fonte: Sprinthall e Sprinthall (1993).

No primeiro estágio “Sensório-motor” (do nascimento aos dois anos), a atividade cognitiva das crianças baseia-se na experiência imediata, ou seja, na interação com o meio, através dos sentidos e habilidades motoras (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No segundo estágio “Pré-operatório” (dos dois aos sete anos), o pensamento da criança sofre uma transformação qualitativa, pois começa a desenvolver a sua capacidade simbólica e daí o seu vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras.

² Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.

Nesta fase, a criança é sonhadora, possui pensamentos mágicos e fantasias em abundância (Ibidem).

O terceiro estágio, conhecido como “Operações concretas” (dos sete aos onze anos), representa outra reorganização fundamental da estrutura cognitiva das crianças. Nesta fase, as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais, uma vez que são específicas e podem testar os problemas (Ibidem).

No último estágio “Operações Formais” (fase compreendida entre os onze e os dezasseis anos de idade) são bastante evidentes as diferenças que surgem nas características do pensamento do adolescente, visto que se manifesta o desenvolvimento completo do pensamento lógico/racional, formal e abstrato e é ainda quando o jovem desenvolve a sua própria identidade (Ibidem).

Para Piaget, os adolescentes, antes de chegarem a uma conclusão, têm uma maior capacidade de observar os dados de um ponto de vista lógico. O jovem desenvolve uma capacidade designada por metacognição, em que é capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento das outras pessoas. Além disso, o adolescente desenvolve um pensamento perspectivista, em que percebe que todos os indivíduos possuem diferentes pontos de vista sobre a mesma ideia ou situação, isto é, desenvolve uma forma de relativismo (Ibidem).

3.3. Teoria do desenho no desenvolvimento da criança de Piaget

A evolução do desenho gráfico, segundo Piaget³, apresenta cinco etapas do desenvolvimento do desenho infantil, nomeadamente garatuja, pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudo naturalismo.

O primeiro estágio “Garatuja” subdivide-se em: “Garatuja desordenada” – período relacionado com a fase Sensório-motor (0 a 2 anos) – e “Garatuja ordenada” – período presente na fase Pré-Operatório (2 a 7 anos). Neste estágio, a criança desenha pelo puro prazer que tal ação lhe dá e por necessidade de prazer psicomotor. O desenho da figura humana é inexistente e as cores assumem o papel secundário, tendo interesse pelo seu contraste (Bombonato & Farago, 2016).

³ Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

A fase da “Garatuja desordenada” caracteriza-se pelos movimentos amplos e desordenados, em que a criança não tem nenhuma preocupação pelo desenho em si, pelo que esboça diversas vezes por cima do mesmo local (Ibidem).

A fase da “Garatuja ordenada” remete-nos para movimentos mais distantes e circulares, em que os mesmos não ultrapassam as margens da folha. Nesta fase, o que realmente importa é o movimento que executa e não a posição, tamanhos ou ordens em que cada desenho está posicionado. Em relação à figura humana, não existe uma formação concreta, apenas imaginária. A criança desenha o que pensa sobre um determinado objeto, não havendo uma relação fixa entre o mesmo e sua representação, pelo que o seu traçado pode se transformar em diversas maneiras antes de terminar o seu esboço (Ibidem).

O segundo estágio “Pré-Esquematismo”, ainda presente na fase pré-operatória, ocorre na descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Esta descoberta para a criança parte das suas emoções, em que os seus traçados, o tamanho e o posicionamento dos objetos entre si, ou as cores não têm relação com a realidade. A criança utiliza apenas a sua imaginação para desenhar e estes elementos finais são dispersos, não se relacionando entre si. Neste estágio vai surgindo a figura humana e outras figuras, como o sol, e a criança é levada a desenhar pelo prazer de ter a capacidade de levantar e abaixar o lápis (Ibidem).

O terceiro estágio “Esquematismo”, presente na fase das operações concretas (7 a 11 anos), caracteriza-se pela construção de esquemas representativos de novas formas que até a esta faixa etária eram isentas para a criança. Esta cria uma forma diferente de expressão e entendimento para cada categoria de objetos. A criança utiliza a linha do caderno como base, facilitando a sua escrita e também os seus traçados e descobre a relação cor-objeto. Neste estágio, embora a criança tenha um conceito formado sobre a figura humana, ainda são perceptíveis desvios de esquema, tais como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo, aparecendo desta maneira fenômenos como a transparência e o rebatimento. (Ibidem).

O quarto estágio “Realismo”, ainda presente no final das operações concretas, patenteia o conceito da sexualidade, em que as crianças fazem uma diferenciação entre o sexo das personagens, através da aparência e das características do seu vestuário. No plano da evolução, as crianças aderem às formas geométricas, que aparecem com maior rigidez e formalismo. A descoberta do plano e a superposição é a colocação de objetos sobre a sua visão, como realmente é encontrado na realidade. (Ibidem).

O último estágio “Pseudo naturalismo”, presente na fase das Operações formais (11 a 16 anos), consiste numa riqueza em detalhes, em que o jovem já apresenta clareza na

transmissão de ideias. Neste estágio, os jovens constroem a sua identidade e iniciam uma investigação da sua própria personalidade, intrinsecamente ligada ao mundo das artes, tem como características o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor em seus traçados. A figura humana é representada com características sexuais exageradas, presença de articulações e proporções. Além disso, os jovens utilizam elementos de fantasia e traços exagerados e satíricos, bem como experimentam diferentes técnicas e estilos. É nesta fase que existe uma grande preocupação com as experiências emocionais (Ibidem).

3.4. A Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética de Parsons

A obra de Michael J. Parsons⁴ expõe uma teoria do desenvolvimento e da compreensão do fenómeno estético que rompe com a tradição dos estudos cognitivistas no domínio da percepção estética. O seu interesse central reside em como os observadores refletem sobre a obra de arte.

Parsons (1987) afirma que existem quatro grandes ideias próprias da arte: tema; expressão; meio, forma e estilo e juízo, que estão presentes em quase todos os estádios. Cada estágio é sequencialmente mais ajustado ao seu objeto a dois níveis: o estético e o psicológico. Ao nível estético, cada estágio interpreta a pintura de forma mais perfeita que a anterior e, ao nível psicológico, os estádios assentam de forma crescente na nossa capacidade para assumir os pontos de vista dos outros - esta é uma dimensão comum aos diferentes esquemas do desenvolvimento cognitivo (Rocha & Coimbra, 2006).

O desenvolvimento da compreensão estética está organizado por cinco estádios, em que cada um está composto por um conjunto de ideias utilizadas para compreender a Arte (Ibidem):

- a) Primeiro estágio: Preferência. As características fundamentais são o gosto intuitivo pela maioria dos quadros, pelas cores e associações aleatórias de ideias ao tema das obras.
- b) Segundo estágio: Beleza e Realismo. A ideia dominante é a do tema e do realismo, procurando a analogia na obra e distinguindo aspetos esteticamente relevantes dos aspetos irrelevantes. O trabalho e meticulosidade do artista são muito apreciados, sendo a beleza, o realismo e a habilidade do artista os fundamentos do juízo estético.

⁴ Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive account of the aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.

- c) Terceiro estágio: Expressividade. A característica basilar é a valorização da criatividade, da originalidade e da força dos sentimentos expressos, enaltecendo as qualidades expressivas em detrimento da beleza do tema, do realismo do estilo e da habilidade do artista.
- d) Quarto estágio: Estilo e Forma. As características fundamentais são o significado da obra ser mais social do que individual, a identificação de diferentes estilos artísticos e a capacidade em relacionar aspetos políticos, históricos e sociais.
- e) Quinto estágio: Autonomia. A perspetiva fundamental é a de que o indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte, privilegiando o diálogo como forma de contestar a experiência. Existe também a percepção da necessidade de discussão e compreensão intersubjetiva, bem como o sentido de responsabilidade para comunidade na procura da verdade.

Neste contexto, podemos afirmar que o desenvolvimento da identidade e a experiência e desenvolvimento estético está diretamente ligado ao Ensino das Artes Visuais, o que promove a exploração e a expressão da identidade pessoal e social do adolescente (Piaget, 1976 referido por Bombonato & Farago, 2016).

4. O Contacto com as Obras de Arte como Recurso em Sala de Aula

Na sequência das artes visuais no processo-aprendizagem, vem o contacto com as obras de arte como o objeto indutor, pelo que é necessário debruçar de que maneira a obra pode beneficiar o contexto enquanto material em sala de aula.

4.1. Leitura de Imagens

No âmbito do *Harvard Project Zero*, a obra de arte foi uma temática estudada por David Perkins (1994) como fonte de investigação em sala de aula, sendo uma prática individualizada – observar arte. No seu livro “Intelligent Eye”, o autor distingue dois conceitos básicos que se prendem com o ato de observar arte: o primeiro implica o exercício de reflexão e o segundo conceito diz-nos que, observar arte é uma forma de cultivar organizações de pensamento. Estas duas associações entre arte e pensamento constituem a base deste projeto de aprendizagem estética, como forma de desenvolvimento cognitivo.

Para Perkins (1994), a abordagem visual com a arte é indispensável para aprendermos a pensar. Neste sentido, o autor sugere quatro atitudes que devem ser tidas em consideração

no ato de ver, nomeadamente dar tempo ao olhar, tornar o olhar abrangente e destemido, tornar o olhar limpo e profundo e tornar o olhar organizado.

A observação da arte, de facto, implica a utilização de diversos tipos de processos cognitivos e implica que o observador estabeleça associações com experiências passadas e com diversos tipos de conhecimento, tais como, contextos históricos, culturais e sociais, o que enriquece o nosso olhar e a nossa capacidade de pensar sobre a arte (ibidem).

Assim, a obra de arte pode ser considerada uma boa escolha como recurso pedagógico, uma vez que a criança desenvolve a capacidade de reflexão crítica, o sentido de autonomia, a liberdade de pensamento e ação; desenvolve a emoção estética, os sentimentos, os gostos e estabelece a comunicação entre o observador e a obra. Além de apreciar a obra, o aluno observa e analisa, provoca o questionamento e inicia um “diálogo sem palavras”, de sentimentos, ideias e emoções. No mesmo seguimento, Nascimento (2009, p.22) defende que:

“Quando se coloca um aluno diante de uma pintura, coloca-se um universo de possibilidades em sua frente. Tem-se o primeiro impacto, a primeira impressão, a questão do gosto. A partir daí, parte-se para uma abordagem mais técnica. O professor pode mediar, perguntando sobre as cores, a técnica, as dimensões da obra. Tem-se o segundo momento da leitura, de análise do que de fato a obra apresenta. Depois, caminha-se para a parte mais emocionante: a leitura simbólica, a busca dos significados. Um leitor contemporâneo vai analisar os signos de uma obra produzida séculos antes do seu nascimento. E isso é fantástico! É o que torna a obra atemporal, porque sempre estará resignificada.” (Suares, 2012, p. 6)

Para compreendemos melhor o conceito de leitura de uma obra de arte, Barbosa (2008) refere o seguinte:

“Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. Segundo Ana Mae, é importante ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as “Intenções do artista.” (Barbosa, 2008, p. 67)

Nesta perspetiva, o docente, ao exercitar o olhar do aluno para entender e conhecer as obras artísticas, promove a prática da leitura, contribuindo significativamente para a sensibilização do julgamento sobre a imagem da obra. De acordo com Pillar (2006, p. 17), “a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilização se interpretam na busca de significados.”.

Na mesma linha de pensamento, Efland (2002) defende que a interpretação e análise de obras de arte são atividades do foro cognitivo, uma vez que a fruição das obras de arte, em contexto do ensino artístico, são realizações humanas complexas e valiosas, capazes de proporcionar conhecimento, experiência estética e prazer, bem como podem proporcionar ocasiões para encontros instigantes sobre problemas e preocupações que afetam os indivíduos e a sociedade:

“Obras de arte apresentam à nossa percepção formas de sentir criadas pelos artistas, tornando-as disponíveis para cognição. Ensinamos arte não meramente para capacitar crianças a fazerem quadros artisticamente, ou para determinar se um objeto é suficientemente bom para justificar a apreciação e o reconhecimento, mas para capacitar os estudantes a penetrar na essência de uma obra de arte. A compreensão é atingida através da interpretação de tais obras, onde a obra é vista em relação ao contexto em que está situada.” (Efland, 1999, p.20)

Deste modo, podemos considerar que as obras de arte possuem um valor cultural substancial e apresentam vantagens comunicacionais e didáticas para o processo de ensino e aprendizagem: “Deepening the wellspring of the imagination and the role it can play in the creation of personal meaning, and in the transmission of culture, becomes the point and purpose for having the arts in education.” (Efland, 2002, p. 153).

A compreensão de uma obra de arte exige que ela seja apreendida em relação aos domínios sociais e culturais onde tomou forma e ajuda o aluno a compreender estes domínios do mundo que a obra espelha. Nesta sequência, as obras de arte servem como pontos de integração entre os vários domínios do conhecimento, ao mesmo tempo que enriquece a personalidade de cada indivíduo, como ser único e individual, para que se integre melhor na sociedade (ibidem).

A interpretação de obras de arte não só permite construir entendimentos sobre elas, mas também permite que os indivíduos tenham múltiplas interpretações sobre a mesma obra que contribuem para o processo de construção da cultura (Efland, 2002). Como corrobora Barbosa (1998), afirmando que as interpretações de uma obra:

“(...) não estão sujeitas ao julgamento de certo e errado, mas podem ser julgadas por outros critérios, como os de serem mais ou menos convincentes, ou coerentes ou razoáveis, ou iluminadoras, ou abrangentes, ou inclusivas etc. (...) Interpretações implicam visão do mundo, logo, podem haver interpretações contraditórias e competitivas de um mesmo trabalho”. (Barbosa, 1998, p. 46)

Além disso, as artes estão duplamente envolvidas em atos interpretativos: primeiro, na criação efetiva de tais obras e, em segundo lugar, nos esforços por parte do espectador, ouvinte ou leitor para elucidar os possíveis significados de tais obras (Efland, 2002).

Barbosa (2008, p. 18) menciona que atualmente a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas, pelo que “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.”. Neste sentido, é fundamental desenvolver a criatividade através das leituras e interpretações das obras de arte. A autora afirma que a necessidade de alfabetização visual é de extrema importância para o papel da Arte na Escola, uma vez que:

“A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam.” (Barbosa, 2008, p. 18)

Neste contexto, segundo Barbosa (1998, p. 40), a leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta e é o despertar da capacidade crítica, a qual aproxima os alunos da arte pelo seu ato do entendimento, da compreensão, da decodificação e das múltiplas significações, bem como permite que o aluno “faça releituras gráficas expressivas de obras de arte” de forma contextualizada (Barbosa, 2002, p. 43).

Em suma, podemos afirmar que a leitura da obra de arte merece especial destaque nas práticas educativas no contexto das Artes Visuais, uma vez que proporciona uma compreensão do contexto cultural e histórico em que as obras foram criadas, as suas características, entre outros, o que permite desenvolver uma reflexão sobre a realidade e cooperar no desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Tal como refere Calado (1994, p. 72): “Favorece o desenvolvimento de faculdades que lhes permitem enfrentar com cada vez maior segurança e autonomia a verdadeira “overdose” informativa que lhe é oferecida em contexto sociocultural em que se vive.”.

4.2. Releitura de Imagens

Para compreender o processo de releitura de uma obra de arte, Pillar (2006) menciona que:

“No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a ideia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido penso que sim.” (Pillar, 2006, p. 18)

Nesta perspectiva, a releitura pode ser definida como uma nova interpretação de uma obra de arte com um novo estilo, novos materiais ou técnicas, sem que haja o compromisso de manter a visualidade, composição e elementos semelhantes aos do modelo original.

Releitura não é cópia. Cópia é a reprodução da obra. Reler uma obra subentende adquirir conhecimentos sobre o artista e a contextualização histórica. É recriar, reconstruir, exercitar a criatividade e colocar a sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra já existente, sendo o produto final uma nova produção com outro significado, como refere Rangel (1999):

“O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Reler é interpretar a obra, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. (...) É como uma música que pode ser cantada por vários intérpretes. Ela foi elaborada por um compositor, mas ganha diferentes versões a cada vez que é executada.” (Rangel, 1999, p.18)

Na releitura de uma pintura podemos utilizar outras formas de expressão artística, tais como, o desenho digital, a fotografia ou a colagem. Ao recriar uma obra não é necessário empregar a mesma técnica usada pelo artista da obra de referência. O mais importante é criar algo novo que mantém um elo com a fonte que serviu de inspiração.

Barbosa (1998, p. 40) defende que quanto mais problematizada seja a releitura, mais esta se torna mais criativa, uma vez que “Uma releitura divergente *elou* subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha.”.

Concluindo, a releitura é uma prática importante que deve ser utilizada nas aulas de artes visuais, visto que os alunos exploram a sua criatividade, desenvolvem a sua percepção, a sua capacidade crítica de analisar, a sua imaginação, e ampliam o seu universo cultural. Além de os alunos conhecerem os artistas e as suas produções, estes ao interagirem com as

obras por meio das releituras, dão novo sentido às obras de arte, transformando-as e reinventando-as a partir de sua própria leitura das obras, permitindo também criar relações com as obras a partir das suas vivências e experiências.

4.3. Arte Moderna

A Arte Moderna é o conjunto de expressões artísticas que surgiu na Europa no final do século XIX, que se estendeu até metade do século XX.

Giulio Carlo Argan, na sua análise sobre a “Arte Moderna”, destaca que esta arte se mistura “nas correntes modernistas, muitas vezes de maneira confusa, motivos materialistas e espiritualistas, técnico-científicos e alegórico-poéticos, humanitários e sociais.” (Argan, [1988]1992, p. 185). Neste sentido, na arte moderna é visível a influência da evolução técnica e tecnológica, bem como a invenção da fotografia ou a invenção dos tubos de tinta, e das duas Grandes Guerras Mundiais que contribuíram para a mudança do pensamento e das atitudes.

Estes eventos levaram os artistas a lutarem pela liberdade de expressão, experimentando novos conceitos, surgindo inúmeros movimentos artísticos, conhecidos como modernistas ou vanguardistas, em que as produções artísticas instauraram novas possibilidades em direções muitas vezes conflitantes. As vanguardas transformaram a cultura, as mentalidades, as condições de vida individual e social, tal como refere Bourriaud (2009a):

“(...) o século XX foi palco de uma luta entre três visões de mundo: uma concepção racionalista-modernista derivada do século XVIII, uma filosofia da espontaneidade e da liberação através do irracional (dadaísmo, surrealismo, situacionismo) e ambas se opondo às forças autoritárias ou utilitaristas que pretendiam moldar as relações humanas e submeter os indivíduos.” (Bourriaud, 2009a, p. 16)

Para Efland et al. (2003), o termo modernidade era usado para identificar a ascensão de um novo estilo nas artes, ou seja, referia-se a um estilo que rejeitava todos os estilos que o precederam. De acordo com estes autores, o conceito de modernidade depende fundamentalmente da convicção do uso da razão e do conhecimento científico como criadores de todo o progresso. Nesta perspectiva, o verdadeiro conhecimento permite ao homem ampliar o seu domínio sobre a natureza e proporciona abundância material. Ainda segundo os mesmos autores, a modernidade, seja no âmbito social, da arte ou da educação, está orientada para o futuro que é invariavelmente representado como uma época melhor que o presente.

Segundo Aranha (1925, p. 15) a arte moderna “se caracteriza pelo mais livre e fecundo subjetivismo.”, em que este “subjetivismo é tão livre que pela vontade independente do artista se torna no mais desinteressado objetivismo, em que desaparece a determinação psychologica.” (pp. 16-17), já que o artista exprime livremente:

“(...) a sua interpretação da vida, a emoção esthetica que lhe vem dos seus contactos com a natureza. (...) Cada um se julga livre de revelar a natureza segundo o proprio sentimento libertado. Cada um é livre de crear e manifestar o seu sonho, a sua fantasia intima desencadeada de toda a regra, de toda a sancção.” (Aranha, 1925, pp. 15-16)

Neste sentido, a arte moderna se determina pela sua “força inexorável da libertação esthetica” (Aranha, 1925, p. 7). Com a liberdade de criação e a nova abordagem de rompimentos de padrões e regras, surgiram diversas correntes artísticas que conviveram, divergiram e se enriqueceram com as diferenças, inovando, provocando e experimentando novas possibilidades da forma e da cor. A cor se expressava em diversos tons, sendo subtraída ou dela extraída toda a sua ferocidade. As imagens eram deformadas e fragmentadas, abstraídas ou reconfiguradas, com a sua reprodutibilidade de técnicas, objetos, conceitos e performances.

Desta forma, o modernismo é baseado em ruturas e descontinuidades, que “não se contentam com produzir variações estilísticas e temas inéditos”. A ideia era romper com o passado e instituir o novo. Assim, “o inédito tornou-se o imperativo categórico da liberdade artística” (Lipovetsky, [1983] 1989, p. 77).

Na mesma linha de pensamento, David Harvey⁵ (1989, p. 11) afirma que a modernidade “nem sequer respeita o seu próprio passado”, rompe com toda a histórica anterior, ou seja, quando um novo estilo artístico é proclamado, todos os outros são ultrapassados ou pejorativamente descartados como “história”. Segundo este autor, a modernidade também está sujeita a “ruturas e fragmentações internas” e considera que a vanguarda desempenhou um papel importante no avanço da modernidade, “ao romper qualquer sentido de continuidade com as suas ruturas, recuperações e repressões” (Efland et al., 2003, p. 22).

Compreende-se que as manifestações e produções artísticas da arte moderna proporcionam experiências estéticas e culturais que criam subjetividades. Por conseguinte, é importante apresentar este conteúdo em contexto escolar, para mostrar e refletir de que modo

⁵ Harvey, D. (1989) *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.

é que as manifestações artísticas são encaradas e criticadas, com vista a não desencadear preconceitos ou valorizar uma cultura em detrimento de outra.

4.4. Arte Contemporânea

A Arte Contemporânea, também conhecida como Arte Pós-Moderna, é a arte das experimentações, que se questiona a si mesma e que utiliza todas as formas e processos artísticos. Surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a partir da segunda metade do século XX, e estende-se até à atualidade como uma tendência artística que se distanciava da Arte Moderna.

Neste período, caracterizado pela globalização, avanço tecnológico, cultura de massas e pelos *media*, surgiu uma nova mentalidade, que proporcionou mudanças significativas da cultura e das artes e o surgimento de diversos movimentos e escolas vanguardistas associados à ideia da comunicação, efervescência de processos criativos e questionamentos estéticos. Assim, esta arte é a prova das inquietações da nossa sociedade, como relata Lyotard, a pós-modernidade é:

“Aquilo que se nega ao conforto das belas formas, ao consenso de um gosto comum que permitiria experimentar a nostalgia do impossível; aquilo que indaga por novas formas, não para desfrutar delas, mas para fazer sentir, de uma forma melhor, que há algo que não é apresentável.” (Lyotard, 2008, p. 25)

Segundo Rouge (2003, p. 5), “A arte contemporânea pode igualmente ser definida pela dissipação das fronteiras entre as disciplinas clássicas e pelo aparecimento de novas técnicas (técnicas mistas, multimédia), que alargam o campo artístico tornando simultaneamente a sua abordagem mais complexa.”

Para Archer (2001, p. 61), a arte contemporânea “assumiu muitas formas e nomes diferentes”, pelo que trouxe consigo uma “crescente facilidade de acesso e uso de tecnologias de comunicação: não apenas a fotografia e o filme, mas também o som (...) e o vídeo”. Por conseguinte, os artistas romperam com os materiais tradicionais, pelo que procuraram outros materiais, proporcionando-lhes novas técnicas.

De modo análogo, Cauquelin (2005, pp. 150-151) menciona que a atividade artística contemporânea é “(...) estendida largamente a setores diversos, sem levar em conta a qualidade estética do trabalho e, mesmo que a figuração esteja de volta, as qualidades formais que antigamente eram ligadas a ela deixadas de lado”. Posto isto, “cores, formas, referência

ao real em representação ilusionista, apresentação tradicional” podem encontrar-se em diversos registos na arte contemporânea, porém “a palavra de ordem duchampiana é respeitada – a atividade artística não é mais centrada na estética”. Trata-se “de uma atividade artística que leva a sério a pesquisa conceptual e questiona as condições de possibilidade da obra”.

Ainda segundo a mesma autora, a arte contemporânea é autónoma, uma vez que as obras de arte “não apresentavam um carácter estética que suscitasse um julgamento de gosto (...) elas eram muitas vezes materialmente imperceptíveis, consistindo de uma afirmação pura e em um *ironismo afirmativo* da existência de uma esfera de arte” (p. 91).

De acordo com Archer (2001, p. 156) “Tudo já havia sido feito; o que nos restava era juntar fragmentos, combiná-los e recombina-los de maneiras significativas.”, ou seja, as diferentes formas artísticas da arte contemporânea surgiram de forma a apropriarem-se da arte passada, sem a desprezar e não a contradizer, mas a atribuir-lhe um novo sentido em que os artistas geravam novas formas de criatividade e produção de obras sem a necessidade de dar continuidade à mesma. A arte contemporânea, de facto, opera com ressignificações, apropriações e releituras.

Cauquelin (2005, p. 128) afirma que os artistas contemporâneos partem dos “‘temas’ duchampianos, suas proposições navegam em meio a um que valoriza o artista e arte e estão muito longe de mostrar o mesmo distanciamento irônico diante dos valores.” e que se “a estética, o *savoir-feire* manual” podem com o aparecimento da arte contemporânea ser “deixados de lado (...) toda a distribuição de papéis dentro do domínio da arte deve ser reconsiderada.” (2005, p. 96). Neste contexto, o artista abandona o suporte tradicional, em que o conceito da obra deixa de se relacionar com as emoções e passa a ser algo pensado.

Deste modo, Bourriaud (2009) menciona que estes artistas:

“(...) contribuem para abolir a distinção tradicional entre produção e consumo, criação e cópia, *ready-made* e obra original. Já não lidam com a matéria-prima. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma *forma* dada por outrem. Assim, as noções de originalidade (estar na origem de...) e mesmo criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural (...).” (Bourriaud, 2009b, p. 8)

Os artistas da arte contemporânea funcionam “como um agente ativo, uma distribuição, em enredo resumido, uma grade que dispõe de autonomia e materialidade em

diversos graus” (Bourriaud, 2009b, p. 17), que introduziram a reciclagem de imagens, de formas e de objetos, tendo sido iniciado uma nova cultura – cultura da reutilização:

“(…) a obra de arte funciona como término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores. Cada exposição contém um enredo de outra; cada obra pode ser inserida em diversos programas e servir como enredo múltiplo. Não é mais o ponto final; é um momento na cadeia infinita de contribuições.” (Bourriaud, 2009b, pp. 16-17)

Em termos mais objetivos, a arte contemporânea caracteriza-se pela liberdade na criação artística, pelo uso de novas tecnologias, pelo abandono dos suportes tradicionais e pela introdução de novos materiais, pelo revivalismo de ícones ou culturas populares, pela efemeridade da obra, pela mistura de estilos, entre outros.

Archer (2001, p. 237) relata que o objetivo desta arte “centrou-se na maneira de encontrar os meios de abordar as preocupações que são apropriadas ao caráter da vida contemporânea.”. Equitativamente, Hopkins (1945-2000) menciona que a arte contemporânea foi fortemente impulsionada por ideias e teorias, e até, pela confusão de conceitos sobre o que é e o que pode ser considerado “arte”, com o envolvimento da televisão, fotografia, tecnologia digital, performance e, inclusive, de objetos do quotidiano.

Por conseguinte, a arte contemporânea valoriza mais a ideia, o conceito, a atitude e a questão social, política, cultural, estética e pessoal, do que propriamente o objeto artístico final. O objetivo é refletir e questionar sobre os produtos artísticos e o significado da arte.

Thistlewood (2005, p. 116), menciona que é a arte contemporânea surge “na mais avançada linha da frente da prática experimental, exercitando criativas e arriscadas ações/posturas/pensamentos, em busca de novas formas de significação.”, pelo que é essencial proporcionar ao aluno o seu acesso:

“Sejam quais forem as manifestações que as últimas manifestações da arte nos provoquem – choque, prazer, repulsão, afeição, indiferença – parto da consideração de que nós temos a responsabilidade de ensiná-las, para que nossos estudantes possam absorvê-las criticamente.” (Thistlewood, 2005, p. 114)

De facto, as manifestações relacionadas com a arte contemporânea estão presentes de forma sutil e inconsciente nas expressões culturais dos alunos. Evidentemente, é crucial apresentar este conteúdo no contexto escolar e em outros espaços escolares, visto que não é um assunto completamente delimitado, ou seja, as pessoas possuem complexas relações

sociais e culturais, desde as trocas de experiências, de convivência e de acesso às novas formas de conhecimento e significação/ressignificação:

“Cada época histórica conheceu a sua «arte contemporânea», que o público muitas vezes não compreendia. A arte dos artistas vivos suscita sempre interrogações e ideias feitas. Actualmente, colocamo-nos estas mesmas questões. A convicção do artista continua a ser determinante. (...) A educação artística é, então, primordial. Só tomando contacto com a arte que nos é contemporânea poderemos formar uma opinião.” (Rouge, 2003, p. 12).

5. Aprendizagem e Motivação

Motivação, como vocábulo, é um neologismo relacionado com motivo (Balancho & Coelho, 1996, p. 17).

Segundo as mesmas autoras, motivo ou necessidade é aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemos por um motivo (ibidem).

Motivação, como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, canalizando-a em dado sentido (ibidem). Contudo, o conceito de motivação é multifacetado e engloba um conjunto de fatores relativamente heterogêneos (Fontaine, 1985): o desejo do sucesso, o medo do fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, a procura de estimulação, as aspirações, o conceito de si próprio, a convicção da eficácia pessoal, a compreensão dos acontecimentos e capacidade para os dominar, entre outros.

Pode-se afirmar que a motivação é o conjunto de mecanismos, quer biológicos quer psicológicos, que permitem o desencadear da ação, da orientação (na direção de um objetivo ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência (Lieury & Fenouillet, 1997).

Edward L. Thorndike⁶ (1911) foi o primeiro psicólogo a documentar experimentalmente o elo entre a aprendizagem e a motivação. A este elo chamou de “Lei do Efeito” que consiste por duas leis opostas: uma positiva, a da recompensa, relacionada com a satisfação do organismo e o fortalecimento de conexões entre situação e respostas, ou seja, os comportamentos que resultam em uma resposta agradável têm muito mais probabilidade de se repetirem; outra negativa, a da punição, relacionada com o desconforto e o enfraquecimento de tais conexões, isto é, os comportamentos que resultam em uma resposta desagradável têm muito menos probabilidade de se repetirem (Thorndike, 1931).

⁶ Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.

Desde então, a motivação tem-se tornado um conceito firmemente estabelecido na Psicologia e na Educação. Antes de avançarmos para os aspetos psicológicos e didáticos da motivação no contexto escolar, é importante esclarecer que a motivação nunca atua no vácuo, separadamente da aprendizagem e da percepção (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

5.1. Prontidão, Interesse e Motivação na Aprendizagem

Para que o aluno tenha sucesso escolar, precisa de estar preparado fisicamente, intelectualmente e emocionalmente para qualquer tipo de aprendizagem. Os psicólogos denominam prontidão (*readiness*) a este conjunto de condições que devem preexistir para que o aluno possa aprender o que lhe está a ser ensinado. Este está pronto para uma certa aprendizagem quando se tem maturidade biopsicológica para uma aprendizagem específica, suficiente capacidade intelectual ou certo grau de aptidão, interesse e experiência prévia (Oliveira, 1971).

Segundo Oliveira (1971, p. 8), “Na situação ensino e aprendizagem não basta querer, é preciso poder.”. No campo da didática, o estudo da motivação deve estar relacionado com o estudo da prontidão, pelo que o professor deve certificar-se do grau de prontidão dos seus alunos. O rendimento do ensino e da aprendizagem não vai só depender da prática docente do professor e da motivação do aluno, mas também da prontidão ou predisposição para aprender.

De acordo com a autora, o professor não motiva, mas incentiva os alunos, “embora a incentivação só seja eficiente se repercutir no aluno a ponto de criar ou dinamizar motivos.”. Não obstante, a motivação não se relaciona apenas com o interesse, uma vez que um indivíduo pode possuir diversos interesses, sendo alguns deles suficientemente fortes e profundos para o impulsionar a agir. Deste modo, um interesse pode eventualmente constituir-se em interação, ou motivo, mas nem todos os interesses chegam a atingir esse nível.

5.2. Motivos Psicológicos Inatos

Quando falamos em motivação, nunca podemos pôr de lado as necessidades e desejos do ser humano a diversos níveis. De acordo com a corrente inatista, existem no indivíduo características fundamentais e as semelhanças entre os homens são maiores do que as suas diferenças ditadas pela sua natureza humana. O docente tem por objetivo incentivar e estimular o aluno a aprender. Para isso, basta ativar as suas faculdades naturais,

os seus motivos inatos, ideias inatas que todo o ser humano normal e ajustado, deveria ter na sua mente. (Oliveira, 1971).

William McDougall⁷ (1871-1938), uma das principais figuras desta corrente em psicologia, considerava que catorze instintos articular-se-iam com outras tantas emoções para impulsionar e orientar as reações humanas, como podemos observar na seguinte tabela (ibidem):

Instintos	Emoções
Fuga	Medo
Agressão	Cólera
Repulsa	Desgosto
Proteção	Ternura
Defesa	Desespero
Reprodução	Sexual
Curiosidade	Surpresa ou Espanto
Submissão	Sujeição
Afirmação ou Domínio	Orgulho
Social ou Gregário	Abandono
Nutrição	Apetite
Aquisição	Posse
Construção	Criação
Riso	Recreação

Tabela II – Instintos e Emoções de McDougall (1871-1938). Fonte: Oliveira (1971, p. 13)

Albion Woodbury Small⁸ (1854-1926) menciona que o nosso comportamento é decorrente de seis interesses, ligados a seis objetivos vitais da humanidade (ibidem):

Interesses	Objetivos
Orgânicos	Saúde
Económicos	Riqueza
Sociais	Sociabilidade
Intelectuais	Sabedoria
Estéticos	Beleza
Morais	Retidão

Tabela III – Interesses e Objetivos de Small (1854-1926). Fonte: Oliveira (1971, p. 13)

⁷ McDougall, W. (1932). *The Energies of Men*. London; Methuen & Co.

⁸ Small, A. W. (1905). *General Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Abraham Maslow⁹, psicólogo inatista, sugeriu um esquema que apresenta uma ordem definida em que as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas primeiro, passando, depois, para o nível seguinte. Segundo o psicólogo, esta ordem de importância é universal para os seres humanos. A hierarquia de necessidades de Maslow é constituída por cinco níveis hierárquicos, nomeadamente:

- “1. Necessidades fisiológicas: comida, bebida, sexo e abrigo.
2. Necessidades de segurança: segurança, ordem, proteção e estabilidade familiar.
3. Necessidades de amor: afeição, afiliação do grupo e aceitação pessoal.
4. Necessidades de estima: respeito próprio, prestígio, reputação e estatuto social.
5. Necessidades de autorrealização: sucesso, satisfação e realização das metas, ambições e talentos pessoais.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508).

Em contexto escolar, as ações comportamentais observadas em sala de aula podem estar diretamente relacionadas com a Teoria de Maslow, uma vez que nos pode ajudar a compreender o comportamento dos docentes e dos discentes. Se um aluno/professor não estiver satisfeito com as suas necessidades básicas, tais como, necessidades fisiológicas e/ou de segurança, dificilmente o seu comportamento irá alcançar as necessidades de níveis mais elevados (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Todo o docente deve ter interesse especial pelo que é geneticamente inato no ser humano, visto que são potencialidades inatas ao indivíduo, aos seus alunos. Se o ser humano é impulsionado a agir por motivos inatos, inerentes à própria natureza humana - quer tais motivos se denominem emoções, instintos, interesses, desejos ou necessidades - convém conhecer tais motivações, para poder utilizá-las como base da ação educativa. De facto, aos motivos inatos, adicionam-se os motivos adquiridos (inteiramente aprendidos) através da vida individual, devendo o professor pesquisar as potencialidades de ação individual, que variam de aluno para aluno, de modo a que algumas das suas potencialidades inatas, através da aprendizagem, se tornem competências efetivas. Realce-se que o papel do docente é orientar, despertar e desenvolver sempre positivamente essas fontes motivacionais, as aptidões dos seus alunos, o seu potencial inato. (Oliveira, 1971).

⁹ Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

5.3. Motivação Extrínseca e Intrínseca

Segundo Oliveira (1971, p. 11), a motivação “é o processo pessoal, interno, de cunho energético, que determina a direção e a intensidade do comportamento individual”, pelo que “não há aprendizagem sem motivação”.

Para estudarmos a motivação, é necessário distinguir entre motivo (estímulo interno) e incentivo (estímulo externo). Como já foi supracitado, o professor apenas incentiva a aprendizagem, ou seja, fornece estímulos que despertem um ou mais motivos no aluno, cabendo a este o papel de gerar a aprendizagem. Neste contexto, a motivação surge do interior e a incentivação provém de forças ambientais, entre as quais situa-se a atuação do professor, quando este tem plena consciência do valor da incentivação e realiza esforços para estimular e proporcionar aprendizagens significativas ativas e integradas, que promovam o sucesso escolar dos seus alunos (Oliveira, 1971).

Assim, quando nos referimos a um tipo de motivação centrada no aluno reportamo-nos à motivação interna (automotivação) sendo simplesmente motivação, em que o aluno deseja atingir um objetivo pelos seus próprios meios, ou à motivação externa (heteromotivação) sendo não existente, pois é incentivação, ou seja, o aluno não está incentivado e terá que ser o docente a estimulá-lo. Se centrarmos a motivação no objeto devemos classificá-la como intrínseca (interesse pela própria atividade) ou extrínseca (interesse não pela atividade em si, mas por suas consequências), tal como refere Oliveira (1971):

“Há, portanto, motivação intrínseca, quando o aprendiz tem motivos para estudar aquela matéria e tem interesse real por ela. O professor usa incentivação intrínseca quando procura despertar no aluno motivos para estudar aquele assunto e se tais motivos se relacionam com o assunto em si. Há motivação extrínseca quando quem aprende tem motivos para se empenhar naquela aprendizagem, mas tais motivos se orientam para aspetos correlatos ao tema de estudo, e não para o próprio tema. Por fim, há incentivação extrínseca, quando o mestre consegue estimular o aluno a aprender, não porque o aluno se interessa pela matéria que está aprendendo, mas apenas pelas vantagens que vislumbra em tal aprendizagem.” (Oliveira, 1971, p. 16)

Na mesma linha de pensamento, Tapia (1997) menciona que a preocupação com as notas e, em particular, com a aprovação, centra-se em algo absolutamente extrínseco, pois envolve o esforço pessoal de aprender e adquirir competências com vista a alcançar os resultados desejados. O autor reforça ainda que a motivação externa está relacionada com as metas externas, em que o aluno se preocupa com a sua imagem, concluindo os seus trabalhos propostos de forma a receber uma recompensa ou evitar qualquer castigo. A

motivação intrínseca corresponde às metas internas, em que o aluno realiza as tarefas que o satisfazem, sem receber necessariamente uma recompensa.

Estes conceitos são corroborados por Sprinthall & Sprinthall (1993, pp. 507-508): os motivos intrínsecos “são aqueles que são satisfeitos por reforços internos, não estando dependentes de objetivos externos”, enquanto que os motivos extrínsecos “dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos.”

Importa salientar que a incentivação só é operante se se transformar em motivação, isto é, os estímulos externos (incentivos) precisam sintonizar-se com motivos pré-existentes (estímulos internos) para conseguir algum resultado. Muitos incentivos chegam até nós e não são ativados, pois não se encontram em sintonia com o nosso interior (Oliveira, 1971).

Segundo o eminente psicólogo cognitivo Jerome Bruner, a aprendizagem é mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos. Neste sentido, Bruner aponta três fases de exploração de alternativas para suscitar a motivação intrínseca no aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993):

1. ativação, os alunos precisam de experimentar um certo grau de incerteza e desafio para que tenham vontade e necessidade de exploração;
2. manutenção, em que a exploração terá de ser mantida e guiada pelo professor;
3. direção do caminho exploratório, que contempla dois fatores: o de conhecer o objetivo e o de saber que a exploração de alternativas é relevante para alcançar o mesmo objetivo.

No entanto, o psicólogo admite que a motivação extrínseca pode ainda ser precisa para que o aluno inicie certas atividades ou que comece a ativar o seu processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993), sendo esta opinião partilhada também por Marujo, Neto e Perloiro (1999).

Na mesma linha de pensamento, Gordon Allport refere que a motivação intrínseca pode necessitar de um reforço externo para ser iniciada. Não obstante, para funcionar autonomamente, a aprendizagem verdadeira pode tornar-se numa ocupação sólida para a vida inteira (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Salienta-se que o comportamento pode ser internamente motivado para algumas pessoas e externamente motivado para outras. Além disso, a motivação intrínseca constrói-se sobre si mesma, produzindo, assim, um sentido de motivação acrescida para continuar o

trabalho, ou seja, os alunos, que são motivados intrinsecamente, fazem um esforço para procurar situações mais desafiantes.

5.4. Professor enquanto motivador

A motivação é um elemento imprescindível na dinâmica e complexidade que envolve o processo educacional, fazendo com que o ensinar e o aprender sejam mais eficazes. Assim, no início da sua carreira, um professor deve sentir-se motivado ou tentar obter motivação na sua atividade profissional (motivação intrínseca) e não a certas circunstâncias que a envolvem ou que dela decorrem (motivação extrínseca). O aluno deve perceber e ser capaz de sentir que ele corresponde aos seus níveis de aspiração e de possibilidade. Por outro lado, é importante que o aluno se encontre motivado para a aprendizagem escolar, demonstre interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação no contexto escolar, cabendo ao professor aproveitar habilmente a sua predisposição já existente (Oliveira, 1971). Neste contexto, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.

O professor é aquele que estimula o aluno a pensar, a questionar e a aprender a ler a nossa realidade a partir das suas opiniões próprias. A relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, em que o docente construa um ambiente afável onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Para tal, o professor deve gostar e acreditar naquilo que faz, pois através dos seus atos e ações, que o mesmo servirá de modelo e fonte de inspiração para os alunos. Como menciona Oliveira (1967), existe quatro fontes incentivadoras principais:

- “a) a personalidade do professor (seu entusiasmo; sua competência; sua técnica didática; o prestígio que goza junto aos alunos; sua capacidade de compreender, liderar e orientar os educandos, e assim por diante);
- b) a própria matéria de ensino (sua importância em função dos objetivos visados pelo aluno; sua possibilidade de despertar interesse nos discentes; sua correspondência com o nível e o tipo de inteligência do educando, etc.);
- c) os recursos metodológicos adotados pelo professor (sua variedade; sua propriedade e oportunidade; sua capacidade de solicitar a participação ativa do estudante e de prender-lhe a atenção);
- d) os recursos audiovisuais.” (Oliveira, 1967, pp. 29-30)

A cenários pouco animadores podemos contrapor uma situação ótima, em que bom conhecimento da matéria e preparação diária, escolha de método adequado, ótimos recursos audiovisuais e professor com entusiasmo pela profissão e pela matéria que leciona se conjuguem harmoniosamente, criando um clima altamente favorável à aprendizagem. Um

professor deste calibre faz com que os alunos o respeitam e o admiram, e desse respeito e dessa admiração emerge a maior e a mais fecunda força incentivadora (Oliveira, 1971).

A avaliação tem um papel importante na função pedagógica em termos de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão. Para superar dificuldades específicas de aprendizagem que um aluno apresente, é imprescindível mobilizar meios, delinear estratégias eficazes e implementar atividades de apoio com vista ao sucesso educativo do aluno. De acordo com Marujo, Neto e Perloiro (1999) sobre a avaliação na perspetiva da motivação:

“(...) o desejo, a inquietude, a necessidade e vontade de aprender são essenciais para o sucesso escolar. Tão ou mais importantes que as aptidões são as motivações e o interesse para mover o aluno a aprender, a estudar e a esforçar-se. Para a aprendizagem acontecer é imprescindível ter uma orientação motivacional, já que a maior parte das estratégias necessárias para o sucesso escolar - como é o caso da atenção e concentração ou do cumprimento de um horário de estudo - têm por base estes aspectos afetivos. (...) Torna-se, por isso, persistente e mais capaz de superar problemas que surjam.” (Marujo, Neto & Perloiro, 1999, p.15)

Assim, a avaliação para aprendizagens deve afetar positivamente a motivação do aluno, de modo que este ganhe gosto pela sua própria aprendizagem e adquira capacidade para aprender efetivamente, ou seja, para que promova a motivação intrínseca do aluno, permitindo que o discente demonstre estar ativamente envolvido e empenhado no processo de aprendizagem. Com vista à obtenção de sucesso, o docente deverá utilizar estratégias pedagógicas apropriadas. A motivação deve ser estimulada através de métodos de avaliação que valorize a autoestima dos alunos e que forneça feedback de forma positiva e objetiva. Os comentários dados pelos professores devem ser estruturados e sistemáticos para que desenvolvam aos alunos a capacidade de compreenderem o seu próprio percurso de ensino e os seus critérios de aprendizagem (Barreira, Boavia & Araújo, 2006).

Em suma, os alunos possuem características, necessidades e motivações diferenciadas em contextos específicos e cabe ao professor ter recursos e metodologias variadas para lidar com essa diversidade, com o objetivo de promover a motivação intrínseca, extrínseca ou combinada da maioria dos alunos, uma vez que ele tem o perfil de mediador e orientador no processo de ensino e aprendizagem. Um aluno motivado demonstra-se ativamente envolvido e empenhado na aprendizagem, sempre que o docente utiliza estratégias e meios apropriados e ajustados à idade do aprendiz com vista à obtenção do sucesso educativo.

6. Educação e Autonomia

Autonomia, como vocábulo, é um neologismo relacionado com independência e autodeterminação.

Uma pessoa autónoma tem o direito de se governar por leis próprias; direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria de maneira consciente.

Segundo Barroso (1996), o conceito de autonomia baseia-se na capacidade de um indivíduo se autogovernar, o qual se regula por regras próprias. Contudo, não significa que os indivíduos sejam independentes:

“A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (Barroso, 1996, p. 17)

No contexto escolar, esta definição geral de autonomia sofre algumas alterações quando a aplicamos ao processo de ensino e aprendizagem. Paiva define que:

“(...) autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação (...) dentro ou fora da sala de aula.” (Paiva, 2006, pp. 88-89)

6.1. O Aluno Autónomo

Num dos princípios gerais da Lei nº 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, é mencionado a palavra autonomia, onde se afirma que o sistema educativo deve responder “às necessidades resultantes da realidade social” dos alunos, desenvolvendo-os de forma integral, formando cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários”.

No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) também é referida a autonomia, sendo como uma das competências fundamentais para a formação do aluno durante o seu percurso escolar, e é pretendido que o jovem desenvolva capacidades para que seja um cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;” (Martins et al., 2017, p. 15). Para tal, os alunos devem desenvolver “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.” (Martins et al., 2017, p. 26).

A autonomia, presente nas Aprendizagens Essenciais (AE) e criadas em conformidade com o PA, é considerada como uma competência a desenvolver em todas as áreas curriculares e em todos os anos de escolaridade. Da mesma forma, no âmbito do documento “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, a autonomia aparece como umas das competências, presentes no PA e nas AE, a ser desenvolvida nos alunos.

Segundo Freire (2012), o aluno assume a autonomia quando exercita a sua liberdade de decidir, de romper, para refazer o que lhe foi ensinado. Para Vayer (1993, p. 57), o aluno sente-se autónomo quando age por si próprio e não por imposição, em que o mesmo “exerce e manifesta a sua autonomia, quando pode escolher deliberadamente os objectos de que necessita para exprimir a sua ideia, e também quando por sua iniciativa se orienta para um ou outro parceiro.”

Podemos afirmar que, no âmbito da educação, o aluno autónomo assume um envolvimento ativo no processo educativo, pois participa ativamente nas aulas, tem diálogos com professores e colegas, estabelece metas e escolhe tarefas referentes aos seus interesses individuais. Neste contexto, um aluno autónomo é um indivíduo proativo, capaz de facilmente encontrar soluções para os problemas que o mesmo possa enfrentar, dentro e fora do ambiente escolar:

“(…) there is convincing evidence that people who take the initiative in learning learn more things, and learn better, than do people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught (...) They enter into learning more purposefully and with greater motivation. They also tend to retain and make use of what learn better and longer than do the reactive learners.” (Knowles, 1975, p. 14)

Na escola é fundamental desenvolver a autonomia nos alunos de modo a que os mesmos estejam preparados para o seu futuro, ou seja, para os desafios de um mundo em constante mudança: “We are talking about a basic human competence – the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this new world.” (Knowles, 1975, p. 17).

6.2. O papel do professor

No processo de ensino e aprendizagem, os professores devem desempenhar seu papel de instruir e promover a autonomia, a qual é necessária e deve ser desenvolvida nos alunos. Como refere Paiva (2006, p. 104) de acordo com as entrevistas realizadas aos alunos que estudaram Linguística Aplicada: “O bom professor, na opinião desses alunos, parece ser aquele que os ajudam a desenvolver a sua autonomia.”

Na sua prática educativa, o docente deve procurar estimular a curiosidade dos seus alunos para ouvir e escutar, principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. No processo de ensino e aprendizagem ao recorrer-se a atividades lúdicas, contribui-se para um ambiente propício à realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de uma melhor prática pedagógica, em que o conteúdo interage com os objetivos. Na troca de saberes entre o professor e os alunos, estes constroem e reconstróem os seus saberes desenvolvendo a sua autonomia. Nas condições de verdadeira aprendizagem, Freire (1996, p. 13) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Freire (1996, p. 26) apresenta contribuições importantes sobre a competência docente, quando especifica que:

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.”

Tal perspectiva do autor corrobora a ideia de que o bom professor não é aquele que sabe tudo e faz questão de que o indivíduo seja tratado como quem não sabe, mas aquele que junto ao discente coloca-se numa atitude de aprendizagem.

O professor não deve ser licencioso, permissivo, espontaneísta e autoritário, mas ético. Nesta dimensão ética, como sujeito consciente, deverá promover a liberdade, exercer a autoridade pela competência em sala de aula, atuando democraticamente e instigando o aluno a se instrumentalizar com o conhecimento que o qualifique a atuar no meio em que convive: “O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço” (Freire, 1996, p. 16).

No entanto, o autor aclara que ninguém nasce autônomo, mas faz-se a partir dos desafios, das experiências e das decisões tomadas:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade.” (Freire, 1996, p. 41)

Como tinha já mencionado acima, não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade do aluno. Assim, o docente deve propor situações que promovam nos

alunos à tomada de decisão, resolução de problemas e o confronto de perspectivas que se resume em decidir com responsabilidade, uma vez que:

“(…) quando a professora permite que as crianças escolham os seus parceiros e algumas atividades, restituindo-lhes a autonomia ou pelo menos o sentimento, ela muda completamente os comportamentos. As capacidades de atenção são mais elevadas porque ela as obriga não tanto a trabalhar, mas a sentirem-se responsáveis.” (Vayer, 1993, p. 99)

Para tal, é necessário que o professor saiba escutar o aluno para que este manifeste, que fale sem preconceitos, autoritarismo ou superioridade, numa relação horizontal e democrática, pois “é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*.” (Freire, 2012, p. 43).

No processo de ensino aprendizagem, os docentes produzem propostas de atividades de acordo com os interesses dos alunos e, estes, devem ter oportunidade e liberdade de escolher a atividade que desejam trabalhar e a ordem pelo qual o querem fazer, não havendo hipótese de ficarem sem aprender, pois:

“A formação do cidadão responsável, livre e participante na comunidade pressupõe uma educação em democracia. Por isso, a escola ideal, concebida como república de crianças, é a nova forma que permite o exercício da liberdade e da responsabilidade. A disciplina deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrolo e autogoverno.” (Estrela, 1994, p. 19)

A ideia de democracia e uma prática pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento das suas competências e na satisfação das suas necessidades, tem importantes implicações na prática pedagógica, uma vez que:

“A atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil tornam-se assim os meios privilegiados para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica.” (Estrela, 1994, p. 20)

Cap. II: Estudo Empírico

1. Investigação-ação

1.1. O que é a investigação-ação?

O método de Investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, visando a transformação da realidade e a produção de conhecimentos resultantes da mesma (Fernandes, 2015). Para Kemmis e McTaggart (1988), este método tem como propósito melhorar a prática, a compreensão e a situação em que a prática ocorre, com vista a melhorar a educação através da mudança e aprender com as suas consequências. O objetivo principal da Investigação-ação não é tanto produzir conhecimentos, mas questionar as práticas sociais e os valores que as integram com o intuito de os explicar (Latorre, 2003).

Na mesma perspetiva, segundo Latorre (2003), a Investigação-ação, em contexto educativo, é utilizada para descrever um conjunto de atividades realizadas na prática profissional, tendo como objetivo intervir no meio escolar, com a intenção de melhorar o autodesenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e as suas problemáticas. O autor afirma que “Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação que são implementadas e posteriormente submetidas à observação, reflexão e mudança.” (Latorre, 2003, p. 23). Assim, a investigação-ação é considerada um instrumento que gera mudanças sociais e/ou educacionais, proporciona autonomia e capacita quem as realiza.

Latorre (2003) acresce que o método de Investigação-ação é visto como uma prática realizada por professores, de forma colaborativa, com o propósito de aprimorar/aperfeiçoar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão.

1.2. Características da Investigação-ação

Kemmis e McTaggart (1988) destacaram as seguintes características mais importantes da investigação-ação (Latorre, 2003):

- participativo, pois o indivíduo trabalha com o intuito de melhorar as suas práticas, tendo por base a investigação, que implica planejar, atuar, observar e refletir;
- colaborativo, pois é realizada em grupo pelas pessoas envolvidas;
- cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de pesquisa;
- processo de aprendizagem sistemático, orientado para a práxis – ação criticamente informada e comprometida;

- procura pensar/refletir sobre a prática;
- testa novas práticas, ideias e suposições;
- abrande o processo de registo, recolha, análise dos próprios julgamentos, reações e impressões sobre o que está a acontecer;
- requer manter um diário de bordo, onde as reflexões são registradas;
- processo político, pois envolve mudanças que afetam as pessoas envolvidas;
- análise crítica de situações;
- evolui progressivamente para mudanças mais amplas;
- começa com pequenos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, e vai avançando em direção a problemas maiores;
- iniciado por pequenos grupos de colaboradores, expandindo-se gradualmente para um número maior de pessoas.

De acordo com os autores Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999), o método de investigação-ação apresenta as seguintes características:

- a) Participativa e colaborativa, pois implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;
- b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada;
- c) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática;
- d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo;
- e) Autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Castro, 2010, p. 8)

Salienta-se que a Investigação-ação tem os seus benefícios, uma vez que 1) melhora e/ou transforma a prática social e/ou educativa e procura uma melhor compreensão dessa prática; 2) articula permanentemente pesquisa, ação e formação; 3) aproxima-se da realidade, isto é, vincula mudança e conhecimento e 4) torna os professores protagonistas da pesquisa (Latorre, 2003).

1.3. Modelos de investigação-ação

Os principais modelos de investigação-ação são bastante semelhantes em sua estrutura e processo, pois todos se baseiam e são inspirados no modelo matricial Lewiniano, tal como se pode observar na Fig. 1.

Lewin (1946) descreveu a investigação-ação como “ciclos de ação reflexiva”, em que cada ciclo é composto por três fases: planeamento, ação e avaliação da ação. O autor defende que para resolver um problema relevante, a investigação deve fazer parte de uma ideia geral para a qual é traçado um plano de ação. Deve-se proceder a um reconhecimento do plano, avaliação das suas possibilidades e limitações, de forma a realizar o primeiro passo da ação e, seguidamente, a primeira aferição dos resultados da mesma. No final, o investigador faz uma revisão do plano inicial da recolha de informações e planifica de acordo com os dados obtidos (Latorre, 2003).

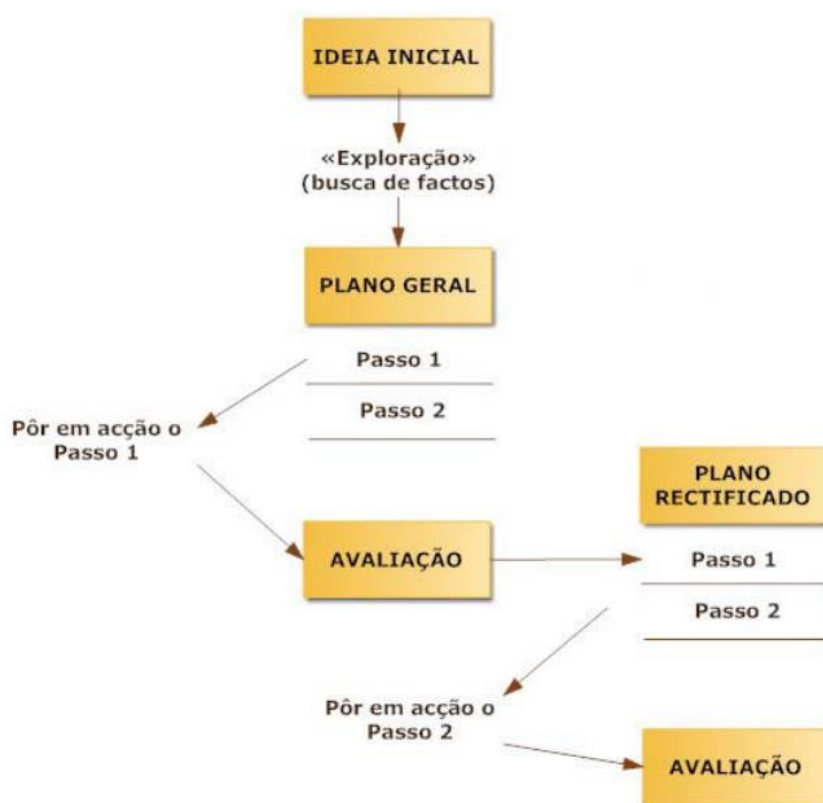


Fig. 1 – Modelo de Investigação-Ação de Lewin. Fonte: Castro (2010, p. 13)

Stephen Kemmis (1989) baseou-se no modelo de Lewin, tendo a sua metodologia, a seguir apresentada (Fig. 2), quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Cada um destes momentos implica um olhar retrospectivo, uma intenção prospectiva e uma autorreflexão contínua por parte do mediador (Latorre, 2003).

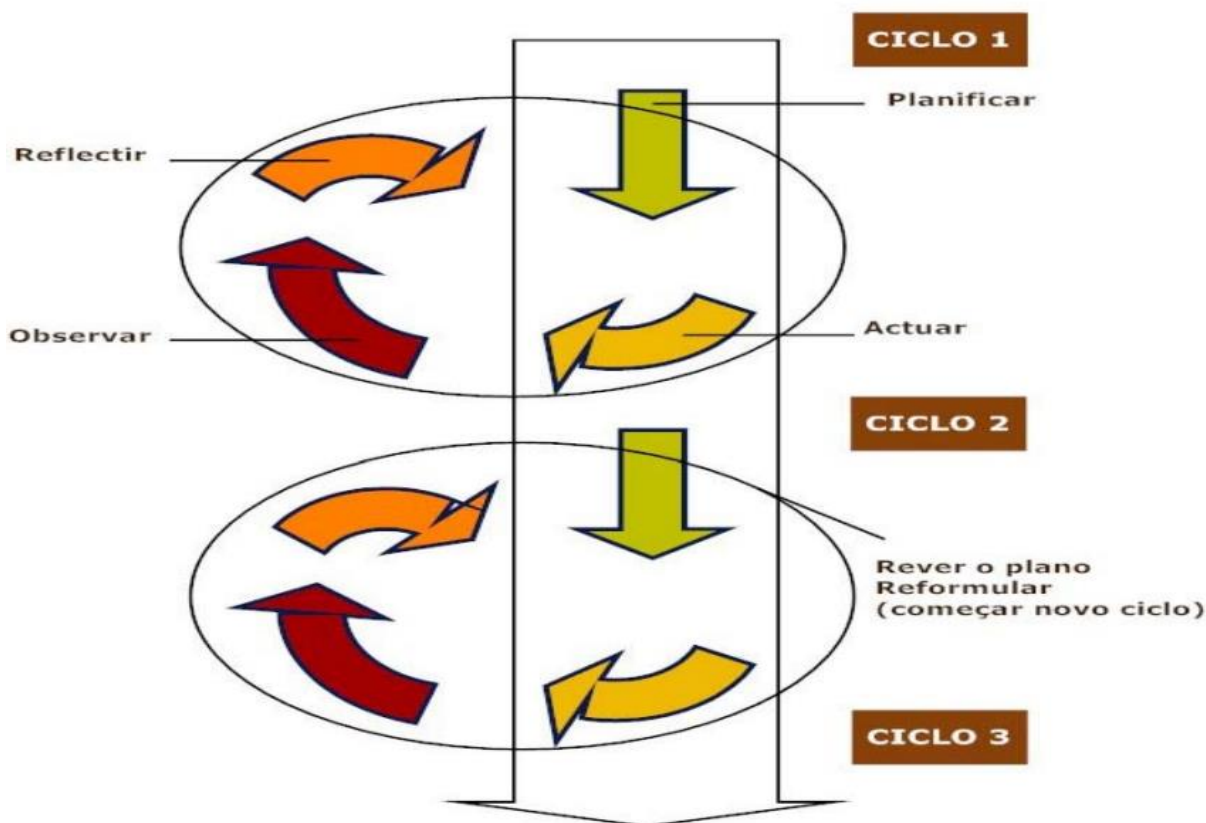


Fig. 2 – Os momentos da investigação-ação de Stephen Kemmis. Fonte: Castro (2010, p. 14)

O modelo de Elliott (1993), que se pode observar na Fig. 3, toma como ponto de partida o modelo cíclico de Lewin, que inclui três fases: identificação do problema a investigar; descrição e interpretação do problema a ser investigado (Latorre, 2003).

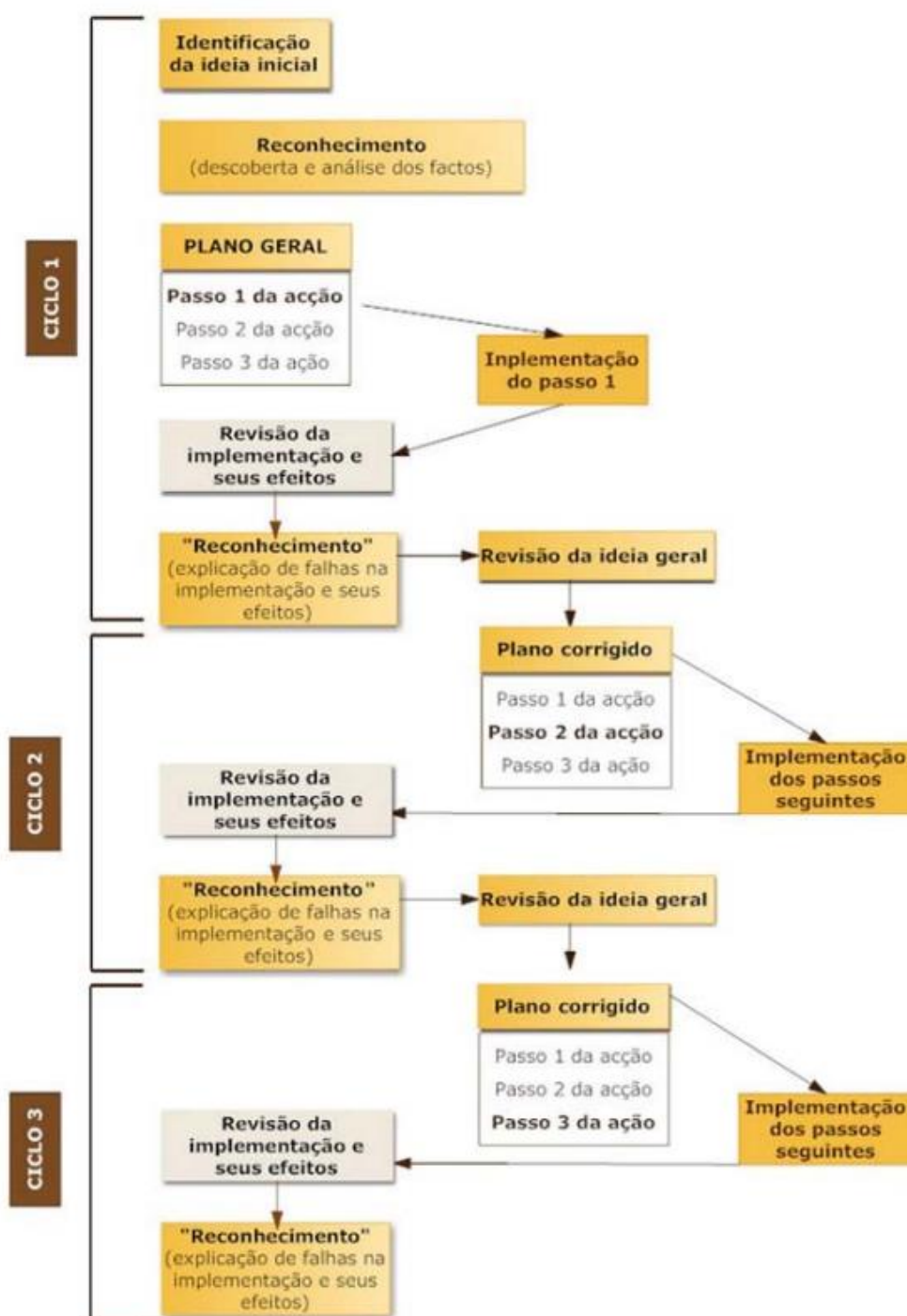


Fig. 3 – Ciclo da Investigação-Ação de Elliott. Fonte: Castro (2010, p. 15)

Whitehead (1989), propõe um modelo (Fig. 4) que permite melhorar a relação entre a teoria educacional e o autodesenvolvimento profissional (Latorre, 2003).

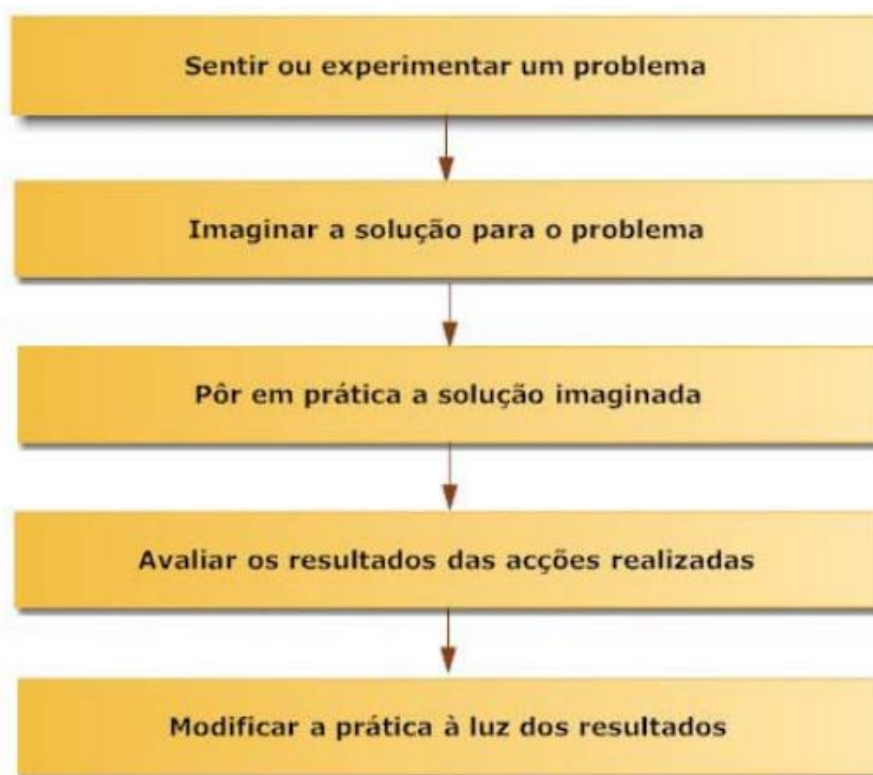


Fig. 4 – Ciclo de Investigação-Ação de Whitehead. Fonte: Castro (2010, p. 16)

1.4. Etapas de Investigação-ação

Latorre (2003) refere que a investigação-ação começa com uma situação ou problema prático relevante, sendo este problema analisado e revisto com o objetivo de ser melhorado e, seguidamente, é traçado um plano de ação ou uma intervenção, que é implementado enquanto se observa, reflete, analisa e avalia o seu potencial e as suas limitações, para reconsiderar um novo ciclo. Neste sentido e segundo Goyette et al. (1984), citado por Castro (2010), este espiral cíclico pode compreender seis fases:

1. Exploração e análise da experiência;
2. Enunciado de um problema de investigação;
3. Planificação de um projeto;
4. Realização do projeto;
5. Apresentação e análise dos resultados;
6. Interpretação, conclusão e tomada de decisão.

Estas seis fases englobam três níveis de operações distintas, nomeadamente as operações de pré-intervenção, as operações de intervenção e as operações de avaliação (Castro, 2010).

Segundo Zubert-Skerritt (1996), a Investigação-ação adota um processo cíclico que envolve quatro passos: 1) planeamento estratégico; 2) ação, ou seja, implementação do plano; 3) observação, isto é, avaliação e autoavaliação e, por fim, 4) reflexão crítica e autocrítica dos resultados anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-ação, isto é, a revisão do plano, ação, observação e reflexão (Castro, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Sanches (2005) considera que a investigação-ação é um “processo de investigação” em espiral, interativo e focado num problema. A autora descreve cinco etapas da Investigação-ação, sendo elas as seguintes:

1. identificação e formulação do problema de uma forma objetiva e suscetível de ser intervencionado;
2. avaliação da situação com implementação das técnicas para estabelecer o diagnóstico exato;
3. elaboração de um plano de intervenção;
4. execução do plano;
5. avaliação do processo e do produto.

1.5. Técnicas de Investigação-ação

As técnicas segundo esta metodologia são baseadas na recolha de informação (Fig. 5), que a própria investigação vai proporcionando. O professor/investigador precisa de recolher informações sobre a sua intervenção ou ação, de forma a analisar os efeitos da sua prática letiva. Esta recolha de dados permite refinar de forma sistemática e intencional a realidade social que o docente pretende estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

O autor refere um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que estão divididas em três categorias:

1. Técnicas baseadas na observação que são caracterizadas pela observação participante, pelas notas de campo, pelo diário de bordo, pelos registros anedóticos, pelos memorandos analíticos e pelas escalas de medida.

2. Técnicas baseadas na conversação que são caracterizadas pelos questionários, pelas entrevistas e pelos grupos de discussão.
3. Análise de documentos que é caracterizada pela pesquisa e leitura de documentos oficiais e de documentos pessoais.

Os meios audiovisuais também são considerados técnicas que o professor utiliza para registrar informações previamente selecionadas, tais como, o vídeo, a fotografia, a gravação de áudio e os diapositivos.

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática	✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental	✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

Fig. 5 – Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação. Fonte: Castro (2010, p. 22)

2. A Natureza do Estudo

Esta investigação empírica, de natureza qualitativa baseou-se no trabalho de campo, com o objetivo de conhecer, compreender e analisar os pontos de vista dos sujeitos, neste caso, os alunos da turma A, através da observação direta e da recolha de dados que envolveu diversas fontes de informação.

Neste contexto, Robert Stake (1995), citado por Yazan (2015, p. 158), apresenta quatro características que delimitam o campo da pesquisa qualitativa:

- Holística – “os investigadores devem considerar a inter-relação entre o fenómeno e os seus contextos”;
- Empírica – “os pesquisadores baseiam o estudo em suas observações de campo”;
- Interpretativa – “os investigadores consideram sua intuição e entendem ser uma pesquisa, basicamente, a interação pesquisador-assunto, sendo isso compatível com a epistemologia construtivista”;

- Empática – “os investigadores refletem as experiências vicárias dos sujeitos numa perspetiva êmica”.

Na mesma linha de pensamento, Ludke e André (1986, pp. 18-20) destacam sete características para o tipo de investigação qualitativa:

- visa a descoberta – o investigador procura manter-se constantemente atento a novos elementos ou dimensões importantes que possam surgir e acrescentar durante o estudo;
- enfatiza a “interpretação em contexto” – o estudo desta natureza tem que ter em conta o contexto em que o objeto se situa, de forma a compreender melhor a manifestação geral de um problema, ações, percepções, comportamentos e interações dos indivíduos;
- retrata a realidade de forma completa e profunda – o investigador procura mostrar a diversidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo;
- usa uma variedade de fontes de informação – o investigador recorre a uma variedade de dados recolhidos em diferentes momentos e situações;
- revela experiência vicária e permite generalizações naturalistas – o investigador procura relatar as suas experiências durante o seu estudo;
- procura representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social – sempre que o objeto ou situação desencadeia opiniões divergentes, o investigador procura utilizar estas opiniões no seu estudo, mostrando ainda o seu ponto de vista acerca da questão.
- utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação – os dados recolhidos podem ser apresentados numa variedade de formas.

Pode-se afirmar que a natureza da investigação qualitativa é realizada através de uma abordagem naturalista (estuda os objetos e as pessoas em seus contextos) e interpretativa (tenta encontrar sentido para os fenómenos em função dos significados que as pessoas dão a eles), a qual é guiada pela reflexão crítica e subjetividade de análise, o que implica uma maior diversidade nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

2.1. Tipo de Estudo

Neste trabalho de investigação aplicado ao ensino das artes visuais foi utilizada a metodologia de investigação-ação que, segundo Latorre (2003), é um processo flexível caracterizado pelo seu carácter cíclico, que implica uma “espiral dialética” entre ação e reflexão, de modo que ambos os momentos sejam integrados e se complementam. Assim, a investigação-ação é uma espiral de ciclos de pesquisa e ação composta pelas seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão.

Ao optar pela investigação-ação pretendeu-se aperfeiçoar as práticas letivas presentes no ensino artístico, de modo a melhorar as representações dos jovens nas suas produções artísticas. É, portanto, um processo contínuo de aprendizagem orientado para a *praxis*, permitindo reformulá-la continuamente.

2.2. Fases do Projeto de Intervenção

Tendo em conta o prazo estabelecido para desenvolver a prática, foi aplicado o modelo de Kemmis (1989), concentrado no seu primeiro ciclo: primeira fase – observar, segunda fase – Refletir, terceira fase – Planificar e quarta fase – Agir.

De acordo com os ciclos de Goyette et al. (1984), o projeto de investigação-ação foi dividido em seis fases:

1. Exploração, análise da escola e da turma, no período compreendido entre 3 de outubro de 2022 e 7 de junho de 2023. Nas aulas assistidas à professora cooperante, através da técnica de observação, procedeu-se à recolha de dados relacionados com: a) relações interpessoais e académicas dos alunos, b) nível de inclusividade e multiculturalidade existente na turma, c) expectativa individual no percurso académico relacionado com artes e d) conhecimento, prática e contacto com as obras de arte moderna e de arte contemporânea em sala de aula.
2. Enunciado de um problema de investigação, ou seja, a constituição da problemática e formalização das questões iniciais da investigação-ação;
3. Planificação da unidade didática de acordo com os objetivos a atingir em cada uma das suas fases;
4. Realização do projeto, que foi desenvolvido entre o dia 10 de fevereiro a 31 de março de 2023;
5. Apresentação e análise dos resultados, ou seja, apresentaram-se os resultados aos alunos, efetuou-se dois inquéritos aos alunos e realizou-se uma exposição final.

6. Interpretação, conclusão e tomada de decisão.

2.3. Recolha de Dados

Como já foi supracitado, a recolha de informação é uma das técnicas da investigação-ação com o intuito de facilitar a fase da reflexão, pois distanciam o investigador da sua análise. (Latorre, 2003). Assim, para a realização da recolha de dados, foram criados alguns instrumentos de trabalho que o investigador toma como cruciais na metodologia, nomeadamente técnicas de informação, conversação e análise de documentos.

A técnica baseada na observação inclui o diário de bordo, que assumiu um papel importante, pois permitiu compreender os fenómenos com mais profundidade, documentar toda a prática e registar as informações essenciais acerca do desempenho dos alunos, das suas dificuldades, entre outros; a folha de registo de informação diária na sala de aula, que foi colocada em prática para sustentar a avaliação, permitiu registar o comportamento, a participação e a apresentação ou falta de material de cada aluno; e a ficha de trabalho, foi um instrumento de avaliação formativa que permitiu ao professor obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos ou se revelam dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos, orientando-o na reformulação do seu trabalho com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Na técnica de conversação, para efeitos de recolha de opinião dos alunos foram-lhes aplicados inquéritos por questionário. Por fim, na última técnica baseada na análise de documentos recorreu-se aos registos fotográficos dos trabalhos realizados pelos alunos e da exposição da unidade didática, com vista a documentar estas evidências num vídeo que se encontra disponível na Newsletter nº 34 do AESB (Apêndice IX).

3. Problemática enunciada, Questões de pesquisa e Objetivos do estudo

A problemática desta investigação provém da experiência adquirida na prática supervisionada que ocorreu no ano letivo de 2022/2023 e aborda o contacto com as obras de arte, nomeadamente arte moderna e arte contemporânea, na disciplina de Educação Visual na turma A, de 9.ºano, na Escola Secundária de Sá da Bandeira (Liceu Nacional Sá da Bandeira), em Santarém.

Nas primeiras aulas apercebeu-se logo que se tratava de uma turma com bom comportamento, porém alguns dos alunos apresentavam pouca autonomia e interesse, falta de concentração, organização e motivação e dificuldade em cumprir prazos. Saliente-se, ainda, o facto de os alunos nunca terem estabelecido contacto com as obras de arte acima referidas, nem terem frequentado qualquer tipo de espaços de arte de forma espontânea ou por iniciativa própria.

Com o intuito da aprendizagem do aluno ser abrangente e que despertasse o interesse e desenvolvesse a sua autonomia, optou-se por uma unidade didática em que os alunos pudessem, segundo o programa da disciplina de Educação Visual, desenvolver as seguintes competências, a percepção, a sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de expressão, a capacidade de utilizar meios de expressão visual, a consciência crítica, a capacidade de comunicação e o sentido social, mediante a mobilização dos conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais.

Realça-se o facto de esta temática ter sido escolhida de modo a que os alunos conhecessem diferentes áreas de conteúdo de forma globalizante relacionadas com arte moderna e a arte contemporânea, nomeadamente o estudo de movimentos artísticos, a história de arte e a apreciação de obras de arte, que em anos anteriores não lhes tinham proporcionado e, tivessem a percepção da conceção prática. Neste contexto e na implementação do projeto, decorreu a necessidade de o aluno interpretar a obra de arte escolhida, criando uma nova visão e descontextualizando os seus significados com um novo sentido, na qual podiam mudar as técnicas de expressão e o tipo de suporte durante o desenvolvimento da atividade. Como menciona Barbosa (2002, p.32) “O que a arte na escola, principalmente pretende, é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte”.

Para o desenvolvimento deste projeto, foi crucial a visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (CCB), visto que, por um lado, a visita guiada ao museu facilitou o processo de cultura e de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes assimilar a informação e construir conhecimentos e, por outro lado, foi uma "saída da rotina" que construiu novos focos de atenção e interesse.

De acordo com a problemática descrita anteriormente, foram formuladas as seguintes questões de partida:

- De que modo a experimentação criativa e a produção artística de imagens no âmbito da leitura e releitura de obras de arte ajudam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

- Será que os exercícios práticos e criativos de reinterpretação de obras de arte contribuem para aumentar os índices de motivação e satisfação dos alunos?
- Será que os exercícios práticos e criativos de reinterpretação de obras de arte proporcionam nos alunos a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento?

Elaborou-se estas questões de carácter geral, de forma a que se foque a problemática enunciada: a falta de autonomia e motivação e a falta de contacto por parte dos alunos com obras de arte. Com vista a encontrar respostas para estas questões, procurou-se evidenciar e interpretar o fenómeno da qualidade da experiência através do estudo empírico.

Os objetivos fundamentais da investigação surgem de acordo no seguimento destas questões de partida e podem resumir-se no seguinte:

- proporcionar um projeto que estimule a análise e a interpretação de obras de arte e que desenvolvesse uma forma pessoal de expressão, descobrindo e apreciando os valores estéticos da arte, de modo a valorizar a importância dos recursos das capacidades artísticas dos alunos;
- compreender se o contributo deste tipo de abordagens motiva e estimula a autonomia nos alunos para o ensino das Artes Visuais;
- melhorar a capacidade de expressão, representação e comunicação dos alunos na escolha e domínio de meios e técnicas de criação;
- desenvolver atitudes de cooperação, iniciativa e confiança no processo de criação.

Para colocar em prática este estudo, realizou-se previamente um inquérito por questionário (Apêndice I), que foi proposto aos alunos no início do ano letivo, com o intuito de conhecê-los melhor, com as seguintes perguntas:

1. Qual é a tua disciplina preferida?
2. Tens interesse pela disciplina de Educação Visual? Porquê?
3. Gostarias de aprender novas técnicas de desenho? Se sim, quais?
4. Revelas autonomia na realização das tarefas propostas pela professora?
5. Quando estás a realizar um trabalho proposto de E.V., sentes confiança em o concluir?
6. Achas que a pandemia, principalmente na fase de confinamento, afetou o teu modo de desenhar, a tua arte? Sentias-te recetivo em comunicar as tuas emoções e sentimentos através do desenho?
7. Gostarias de visitar algum museu? Se sim, onde e qual(ais)?
8. Pensas que visitar um museu é uma mais-valia para a tua aprendizagem? Porquê?

9. Consideras que as aprendizagens adquiridas na disciplina de E.V. são fundamentais para o teu futuro?

Dos 15 alunos que responderam aos itens, conclui-se que: 1) a disciplina preferida era História; 2) doze alunos revelaram interesse pela disciplina de Educação Visual; 3) nove alunos gostariam de aprender novas técnicas de desenho; 4) oito alunos apresentam autonomia; 5) doze alunos sentiam confiança ao concluir qualquer projeto proposto; 6) oito alunos afirmaram que o confinamento afetou o modo de desenhar; 7) oito alunos tinham interesse em visitar museus; 8) treze alunos afirmaram que visitar museus é uma mais-valia para a aprendizagem; 9) oito alunos consideraram que as aprendizagens adquiridas na disciplina de Educação Visual são fundamentais para o seu futuro, enquanto que três não têm a certeza.

De acordo com os resultados deste inquérito, a planificação, preparação e organização da unidade didática foi realizada de forma criteriosa, atendendo à caracterização/especificidade da turma, aos conteúdos programáticos a lecionar, ajustando os planos de aula à planificação anual, ao ritmo de aprendizagem dos alunos, à natureza das atividades e às competências a desenvolver, com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem dos meus alunos.

Para uma planificação de aula com rigor pedagógico, didático e científico, recorreu-se a diversos suportes, nomeadamente manual da escola virtual, pesquisa na internet, discussão entre pares; selecionou-se materiais-didáticos diversos, criativos e adequados aos conteúdos e às estratégias, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e as aulas mais dinâmicas, tais como, *PowerPoint's* realizados na plataforma *Canva*, exemplificações de desenhos/esboços de acordo com os temas; elaboração de uma ficha informativa/trabalho na plataforma *Forms*; questionários elaborados nas plataformas *Quizizz* e *Forms*, disponibilizando exemplos de respostas para ajudar os discentes a responder às questões, dado que apresentavam lacunas a nível da oralidade e da expressão escrita, referido mais à frente na caracterização da turma.

4. Contextualização do Meio Escolar e dos Participantes do Estudo

4.1. Caracterização da Escola

A escola Secundária de Sá da Bandeira (Liceu Nacional Sá da Bandeira) – Escola Sede, onde funciona o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – fica situada no planalto de São Bento e localiza-se no concelho de Santarém, no distrito de Santarém, mais especificamente na Rua Dr.^a Maria Inês Schäller Dias. A sua entrada principal encontra-se no seguimento da Avenida Gago Coutinho e Sacadura Cabral, no centro do planalto, que serve de ligação entre o liceu e a cidade. Nas traseiras, forma um miradouro que confina com o Jardim de São Bento, abrindo uma esplanada sobre a lezíria e a estação de caminhos-de-ferro de Santarém. Ao lado esquerdo da escola, encontra-se a Igreja e o Mosteiro de Santa Clara.

A nível do ensino secundário, a oferta formativa da escola inclui três cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e cinco cursos Profissionais (Auxiliar de Saúde; Desporto; Eletrónica, Automação e Computadores; Gestão de Equipamentos Informáticos e Processamento; e Controlo de Qualidade Alimentar).

A nível socioeconómico, a escola acolhe alunos de famílias de todos os setores económicos – primário, secundário, terciário, mais especificamente, os dois primeiros setores distinguem as freguesias rurais, enquanto o terciário predomina nas freguesias urbanas (Projeto Educativo do AESB, 2017).

4.1.1. O Projeto Educativo do AESB

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira 2017-2020 foi elaborado como base de trabalho da comunidade educativa em que se insere e este projeto foca-se na ideia de uma Escola Global centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais, que cria condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico e que cujo o objetivo é formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos (Projeto Educativo do AESB, 2017).

Já são reconhecidas uma cultura e uma identidade própria ao Agrupamento, que assenta no rigor e na excelência, tendo em atenção as diferenças e a complexidade do mundo atual. Este documento considera as aprendizagens o centro do processo educativo, sendo a inclusão uma exigência, o desenvolvimento sustentável um desafio e a valorização e o reconhecimento do saber, os princípios constantes a colocar em prática (ibidem).

O Agrupamento, em colaboração com a comunidade, tem a missão de criar uma escola que forneça às crianças e aos jovens, saberes e competências, valorizando o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa, promotores de uma cidadania ativa e responsável. A visão da escola é ser um lugar dinâmico, inovador e inclusivo, expressão de um ensino de excelência e de rigor, capaz de traduzir as aspirações e as expectativas da comunidade educativa e de promover o talento e o espírito crítico, adaptando o exercício de uma cidadania responsável e ética às novas exigências da sociedade global (ibidem).

Este projeto é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias a adotar.

Em relação à dimensão dos "Princípios", o Agrupamento orienta-se pelos sete princípios orientadores seguintes: 1) capacitação dos alunos, facultando-lhes mecanismos, para que se tornem autónomos na procura contínua do Saber e competências pessoais conducentes a uma cidadania responsável e a uma atividade laboral; 2) responsabilização dos diferentes órgãos e atores educativos com vista a uma cultura de exigência e rigor; 3) potencia o trabalho cooperativo e articulado, incentivando a partilha de informação, saberes e experiências; 4) promoção das práticas inovadoras de modernização de modo a corresponder às exigências do meio envolvente; 5) valorização de um ensino de excelência e de rigor, visando a melhoria da qualidade da ação educativa; 6) promoção da educação para a saúde que facilitam a adoção voluntária de comportamentos saudáveis, que os ajudem a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, emocional e social; 7) valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, desenvolvendo nos alunos a expressão, identidade cultural e o respeito às diferenças (ibidem).

No domínio dos "Valores", o projeto escolar é construído a partir dos seguintes sete valores: abertura ao diálogo, cooperação, exigência, honestidade, profissionalismo, responsabilidade e respeito pelo outro, que se consubstanciam nos quatro pilares da Educação gizados pela UNESCO (ibidem).

Tendo como intuito a melhoria do funcionamento do Agrupamento, na organização do Projeto Educativo estão definidos os seguintes Eixos Estratégicos e subsequentes Objetivos Estratégicos (ibidem):

- Sucesso Escolar - melhorar os resultados escolares e educar para a cidadania;

- Processo Educativo e Gestão da Atividade Pedagógica - melhorar a articulação inter e intradepartamental; desenvolver a Educação Inclusiva; mobilizar pais e Encarregados de Educação; potenciar a utilização das bibliotecas do Agrupamento; potenciar o papel estratégico dos Serviços de Psicologia e Orientação e educar para a saúde, para o ambiente e para a cultura;
- Organização e Gestão Escolar - melhorar a qualidade do Serviço Prestado; fortalecer a Identidade do Agrupamento e reforçar a relação Agrupamento/Comunidade.

No ano letivo 2021/2022, o Agrupamento organizou o calendário escolar em dois semestres, em detrimento da divisão em três períodos letivos, em resultado da vontade conjunta das propostas dos Agrupamentos de escolas do concelho de Santarém e do município, tendo como uma das principais estratégias a promoção do sucesso escolar dos alunos.

Em suma, o Projeto Educativo pretende refletir o caminho, nunca concluído, de aperfeiçoamento e de dedicação ao valor da Educação e da Formação das crianças e dos jovens (Projeto Educativo do AESB, 2017).

4.1.2. A sala de desenho D1.23

A sala de desenho D1.23 (Fotografia 1) destina-se às aulas de Educação Visual e de Geometria Descritiva A e apresenta um significativo elemento que dificulta a prática letiva, nomeadamente as mesas individuais que não favorecem a circulação das pessoas, pelo que levanta a necessidade da movimentação das mesas.

Contudo, a sala tem os seus benefícios, uma vez que é acolhedora, possui ar condicionado; possui luz natural e tem vistas para o exterior; o retroprojektor está colocado no meio da sala, posição que possibilita a visualização de apresentações; possui quatro armários para guardar os projetos e um armário próprio para guardar materiais para serem utilizados/reutilizados.

Todos estes fatores influenciam o decurso das aulas.



Fotografia 1 – Sala de aula de desenho D1.23

4.2. Caracterização da Turma

Inicialmente, a turma do 9.º A era constituída por 20 alunos, sendo 10 alunos do sexo masculino e 10 do feminino. A média das idades dos alunos era de 14,7 anos. Não existiam alunos repetentes na turma, não obstante existirem alunos com retenções em anos anteriores. Entretanto, a matriz da turma sofreu algumas alterações. Na primeira reunião intercalar, a turma era composta por dezassete alunos, por terem sido transferidos três alunos, um, para uma outra turma da escola, e dois, para uma outra escola. No final do primeiro semestre, a turma passou a ter um novo aluno, que veio transferido do nono H, ficando composta por dezoito alunos. No início do segundo semestre, a turma passou a ter mais dois alunos, que vieram transferidos do Agrupamento de escolas Alexandre Herculano, ficando composta por 20 alunos - 10 rapazes e 10 raparigas. Nesta turma, três alunos tinham nacionalidade estrangeira: dois brasileiros e um ucraniano. A maioria dos alunos residia em Santarém e tinham como encarregado de educação a sua mãe. As profissões dos encarregados de educação eram muito diversas, bem como a sua escolaridade que ia desde o segundo ciclo até ao grau de licenciado. Dois alunos usufruíam de escalão A e quatro alunos usufruíam de escalão B.

Nesta turma havia:

- uma aluna que beneficiava de medidas: Universais, Seletivas e de Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º). Esta aluna apresentava alterações motoras - Espinha Bífida; beneficiava de apoio do CRI: terapia ocupacional, fisioterapia e psicologia, situação que reduzia o número de alunos na turma;
- um aluno que beneficiava de medidas: Universais, Seletivas e de Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º), situação que reduzia o número de alunos na turma;
- duas alunas que beneficiavam de medidas: Universais, Seletivas e de Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º), das quais uma apresentava falta de assiduidade.

A turma apresentava pontos fortes e fracos, em que os alunos beneficiavam com o facto de a turma ser reduzida, tendo sido uma mais-valia para as suas aprendizagens.

Relativamente aos pontos fortes, destacavam-se o espírito de equipa e entreajuda, que proporcionaram um clima prazeroso de aprendizagem. O grupo soube receber de forma bastante calorosa os novos alunos. Alguns alunos manifestavam interesse/motivação pelos estudos e revelam hábitos e métodos de trabalho; tinham uma boa inserção na comunidade escolar; mostravam gosto pelo desenvolvimento das atividades de trabalho de pares/grupo e apresentavam bom relacionamento com colegas, professores e funcionários.

Quanto aos pontos fracos, a turma era muito heterogénea, com ritmos diferentes de aprendizagem; alguns alunos manifestavam falta de confiança em si próprio; dificuldades ao nível da expressão oral/escrita e na leitura; dificuldades na aquisição de ideias e conceitos, compreensão e resolução de problemas, bem como dificuldades na construção efetiva do conhecimento e em relacionar os conteúdos. Como estratégias desenvolvidas, os docentes dinamizaram trabalho individual, em grupo ou a pares, tendo-os conduzido à partilha de dúvidas/ideias e discussão da matéria com os colegas; estimularam para a leitura de vários textos/livros, individualmente ou em grupo; incentivaram para que estabelecessem metas pessoais para o estudo, de acordo com o seu próprio ritmo de trabalho.

4.2.1. Caracterização ao nível do domínio técnico e artístico da turma

Devido à pandemia de Covid-19, que levou ao encerramento temporário das escolas e a uma implementação generalizada do ensino à distância durante os anos letivos 2019-20 e 2020-21, imposto pelo governo (E@D), a turma chegou ao 9.º ano com algumas fragilidades, nomeadamente no manuseamento de certos materiais, nos conceitos basilares que deveriam já ter sido interiorizados e alguns alunos apresentavam faltas de material. Os alunos da turma

A manifestavam-se vagarosos na execução dos trabalhos (de Educação Visual e de outras disciplinas).

5. Implementação do Projeto

A unidade didática “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso” insere-se no objetivo geral *Reconhecer o âmbito da arte contemporânea*, das metas curriculares nacionais do 9.º ano do ensino básico e apresenta os seguintes conteúdos curriculares:

- “Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).
- Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e *sitespecific*, arte da terra (*landart*), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).”

No que respeita às aprendizagens essenciais e ao perfil dos alunos, os objetivos principais desta temática visaram desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais, nomeadamente arte moderna e arte contemporânea, bem como desenvolver experimentação e criação na “(...) (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.”

Além disso, esta proposta teve como propósito propiciar o enriquecimento de conteúdos no contexto cultural, científico, experimental e logístico, de forma a “estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde” (Ministério de Educação, 2012).

Mais especificamente, esta temática pretende desenvolver as seguintes competências:

- Conhecer as características principais da arte figurativa e da arte abstrata;
- Saber as diferenças entre a arte figurativa e a arte abstrata;
- Compreender arte moderna e arte contemporânea e saber as suas diferenças;
- Conhecer o que a arte contemporânea valoriza;
- Conhecer a diversidade de movimentos artísticos que surgiram na arte moderna e na arte contemporânea e saber as suas características;
- Desenvolver a interpretação da obra de arte;

- Desenvolver o sentido crítico de uma obra de arte;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a comunicação e expressão através da arte;
- Refletir sobre as decisões tomadas ao longo do processo.

5.1. Descrição da temática e as suas fases

No início do 2.º Semestre, os alunos selecionaram uma obra de arte do artista Pablo Picasso, tendo como objetivo estudar as suas características principais, desenvolver a sua interpretação e reinterpretação da obra de acordo com a visão de cada aluno. A obra escolhida tinha de estar em conformidade com alguns movimentos artísticos a que o artista espanhol esteve ligado, nomeadamente Período Azul; Período Rosa; Período Africano; Cubismo; Cubismo Analítico; Cubismo Sintético; Período Clássico e Surrealismo.

Este projeto envolveu a experimentação de diversos materiais, tais como: guache, aguarela, marcadores, lápis de cor, pastel de óleo, entre outros e/ou técnica mista. Como suporte, os alunos puderam escolher entre a tela e o papel aguarela de tamanho A3.

1.ª Fase: Contacto com a Arte Moderna e a Arte Contemporânea

No início da aula, foi construído e apresentado um *PowerPoint* (Apêndice 3) alusivo à arte figurativa, arte abstrata, arte moderna e arte contemporânea, bem como recorreu-se a outro *PowerPoint* da Escola Virtual com exemplificações de materiais e técnicas de expressão, aos alunos, de modo a:

- conhecerem as características principais entre a arte figurativa e arte abstrata;
- compreenderem e distinguir entre a arte moderna e a arte contemporânea;
- conhecerem o que a arte contemporânea valoriza;
- conhecerem a diversidade de movimentos artísticos que surgiram na arte moderna e na arte contemporânea e saber as suas características;
- conhecerem exemplos de materiais riscadores e materiais aquosos;
- conhecerem exemplos de instrumentos e materiais auxiliares;
- conhecerem exemplos de técnicas de expressão, nomeadamente técnica mista, técnicas tridimensionais e técnicas digitais.

A elaboração do primeiro *PowerPoint* foi baseada nas informações fornecidas pelo manual da Escola Virtual.

Na primeira aula, após terem sido esclarecidas as diferenças entre arte figurativa e arte moderna, foi explicado “O que é?”, “Como surgiu?” a arte moderna e as características dos movimentos artísticos, tais como, o simbolismo, o fauvismo, o expressionismo, o cubismo, o abstracionismo, o futurismo, o dadaísmo e o surrealismo, e apresentado os respectivos artistas.

No que concerne à arte contemporânea, foi explicado “O que é?”, “Como surgiu?”, “O que valoriza?” e as características das formas artísticas que caracterizam a atualidade, tais como, nova figuração, *performance*, arquitetura, instalação, *site-specific*, arte urbana, *land art*, arte pop, arte cinética, *optical art*, *media art* e arte digital, e apresentado os respectivos artistas.

Para complementar a explicação dos conteúdos explorados, foram apresentados três vídeos da Escola Virtual relativos à “Arte contemporânea”, “Pastel de óleo” e “Técnicas tridimensionais”. No decorrer da segunda aula, na continuação da apresentação do *PowerPoint*, explicou-se previamente os materiais necessários e as atividades que iriam decorrer no contexto da didática aplicada, a saber: visita guiada ao Museu de Arte Contemporânea; escolha de uma fotografia tirada no museu ou uma imagem selecionada na internet de uma obra de arte do artista Pablo Picasso; realização de uma ficha de trabalho sobre a ficha técnica e interpretação da obra escolhida; início dos estudos/esboços; reinterpretação da obra. De seguida, foi apresentada algumas exemplificações (Fig. 6), da internet, de obras de arte reinterpretadas de artistas conhecidos, nomeadamente Gustav Klimt, Tarsila do Amaral, Leonardo da Vinci e Vincent van Gogh (estes exemplos continuaram ainda a ser projetados no quadro nas semanas subsequentes).

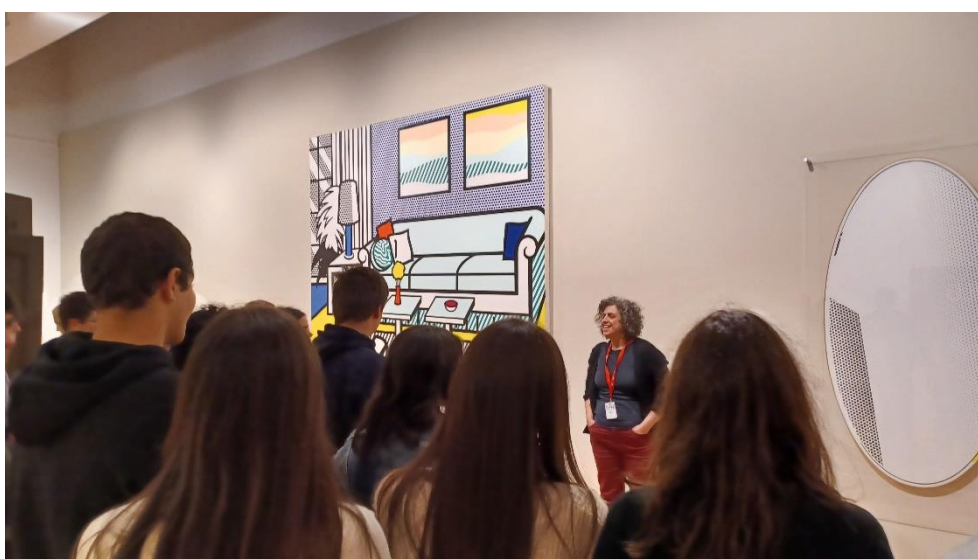


Fig. 6 – Exemplificações de obras de arte reinterpretadas

Na semana a seguir (antes da terceira aula), no âmbito das disciplinas de Português, História e Educação Visual, foi realizada uma visita de estudo ao Teatro "Auto da Barca do Inferno", no Castelo de S. Jorge, e ao Museu de Arte Contemporânea (Centro Cultural de Belém), com o intuito de os alunos desenvolverem novas aprendizagens, explorarem novas competências e adquirirem novos conhecimentos. No museu, na visita guiada, houve interação dos alunos com as obras da arte moderna e da arte contemporânea, na qual se pretendia, em forma de diálogo, contextualizar, questionar e refletir sobre as alterações na arte dos séculos XX e XXI, bem como procurar estimular uma pausa, um olhar cuidadoso, atento e criativo.



Fotografia 2 – Teatro "Auto da Barca do Inferno" (Castelo de S. Jorge)



Fotografia 3 – Museu de Arte Contemporânea (CCB)

No âmbito da disciplina de Educação Visual, esta visita guiada ao museu privilegiou o contacto com diferentes movimentos artísticos da época moderna e contemporânea e as diferentes técnicas de artes plásticas, bem como o contacto com a obra de arte e os pintores da época moderna.

Durante a visita guiada, os alunos, ao observar as obras presentes no Museu, tiveram a oportunidade de despertar o seu pensamento crítico, treinando, assim, o olhar; desafiar para novas reflexões; incentivar a curiosidade; estimular o experimentalismo; libertar emoções; desmistificar e romper com pré-conceitos; provocar o questionamento; pensar o contexto de apreciação estética, sobre o belo e o feio; e criar narrativas. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o que assinalou Perkins (1994), “observar a arte é um meio de cultivar organizações de pensamento”.

2.ª Fase: Análise da obra escolhida

Na primeira parte da terceira aula, com o objetivo de identificar as características e interpretar a obra selecionada, os alunos resolveram uma ficha de trabalho (Apêndice IV), recurso digital, criado na plataforma *Forms*, sobre a obra de arte escolhida, para promover a capacidade de pensamento crítico e a construção dos seus conhecimentos. Esta ficha aplicada aos alunos serviu como ficha de avaliação formativa.

A ficha solicita o seguinte:

- nome do autor, título da obra, data, dimensões, proveniência, técnicas utilizadas e movimento artístico (correspondente à ficha técnica da obra).
- tema da obra, principais ideias e significados simbólicos que a obra transmite, e emoções e sentimentos despertados pela obra (correspondente à análise interpretativa da obra).
- justificação da obra de arte escolhida, procurando um momento reflexivo dos motivos pessoais de cada aluno.

3.ª Fase: Processo Criativo

Após a realização da ficha de trabalho, deu-se início à exploração de ideias que consistia em elaborar estudos rápidos em folhas A4 com materiais riscadores.

Na semana seguinte, a maioria dos alunos esteve ainda a realizar estudos de modo a expressar as suas ideias. Após terem tomado uma decisão, os alunos, tendo na sua posse os materiais necessários, colocaram em prática as suas ideias, começando a fazer o esboço no material de suporte de tamanho A3: papel aguarela ou tela, de forma a concretizarem as ideias planeadas.

Na fase dos estudos, foi evidente a dificuldade de alguns alunos na exploração de ideias, uma vez que se encontravam visivelmente bloqueados, principalmente, dois alunos, tendo sido necessário intervir através de estímulo e reforço positivo, e insistir para que exercessem um papel mais ativo e autónomo na sua própria aprendizagem. Neste processo, foi-lhes ainda prestado ajuda, facultando ideias tácitas que lhes permitissem avançar com os seus estudos. Um destes dois alunos mostrou-se recetivo, tendo revelado disponibilidade, espírito de iniciativa e empenho, fatores que contribuíram para o progresso do seu trabalho.

Nas aulas seguintes, os alunos continuaram a desenvolver o seu projeto tendo em vista a sua conclusão. A fase de desenvolvimento do projeto foi o momento de liberdade expressiva, criativa e de seleção de materiais que não estavam habituados a utilizar. Os alunos revelaram alguma dificuldade em manusear os materiais adequados ao conteúdo que desejavam explorar, por os estarem a utilizar pela primeira vez. Face a este contexto, foi-lhes reforçado os objetivos dos materiais, o modo de utilização e a forma de manusear os materiais, tendo a situação sido superada.

No dia 31 de março, a primeira aula foi dedicada à conclusão do projeto.



Fotografia 4, 5 e 6 – Desenvolvimento das aulas do projeto



Fotografia 7, 8 e 9 – Desenvolvimento das aulas do projeto

4.^a Fase: Autorreflexão

Na segunda aula, do dia 31 de março, a turma respondeu a um questionário, recurso digital que foi criado na plataforma *Quizizz*, com oito perguntas relacionadas com a reflexão do trabalho final. Foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: “Gostaste de realizar este trabalho? Justifica a tua resposta.”, “Em que te baseaste para criares o teu trabalho? Tiveste dificuldade em encontrar ideias? Que ideias escolheste e porquê?”, “Que material escolheste e porquê?”, “De que fala a tua obra reinterpretada? O que pretendias exprimir?” e “Estás satisfeito(a) com o teu trabalho final? O resultado final ficou de acordo com a tua ideia inicial? Caso ainda pudesses alterar alguma coisa, o que é que mudarias no teu trabalho?”.

Devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível da comunicação escrita, foi elaborado e apresentado uma exemplificação de respostas (Apêndice VII), com a finalidade de, por analogia, os alunos serem capazes de desenvolver o pensamento, ou utilizar tais ideias, e responder por si próprios às perguntas acima formuladas.

5.2. Materiais e Recursos Didáticos

Para a concretização deste projeto, foram necessários os recursos didáticos seguintes:

Materiais:

- Computador;
- Projetor;
- Manual digital da Escola Virtual;
- Telemóvel para registos fotográficos;
- *PowerPoint* de introdução à arte figurativa, arte abstrata, arte moderna e arte contemporânea;
- *PowerPoint* da Escola Virtual sobre exemplos de materiais e técnicas de expressão;
- Ficha de trabalho no *Forms* sobre a obra de arte escolhida (identificação, ficha técnica e análise interpretativa da obra);
- Questionário no *Quizziz* sobre a reflexão final do trabalho realizado;
- Imagem da obra escolhida;
- Folhas em branco, riscadores e outros materiais necessários de acordo com o projeto pessoal dos alunos;
- Autoavaliação realizada no final do 2.º Semestre (Apêndice X).

Humanos:

- Visita guiada ao Museu de Arte Contemporânea (CCB);
- Disponibilização de espaço no átrio da escola para a exposição dos trabalhos finais realizados pelos alunos

5.3. Trabalho dos alunos

Os projetos dos alunos estão presentes no Anexo VI, todavia algumas exemplificações dos projetos apresentam-se a seguir com a respetiva obra escolhida:

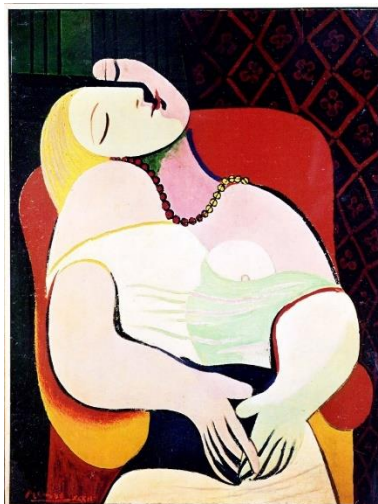
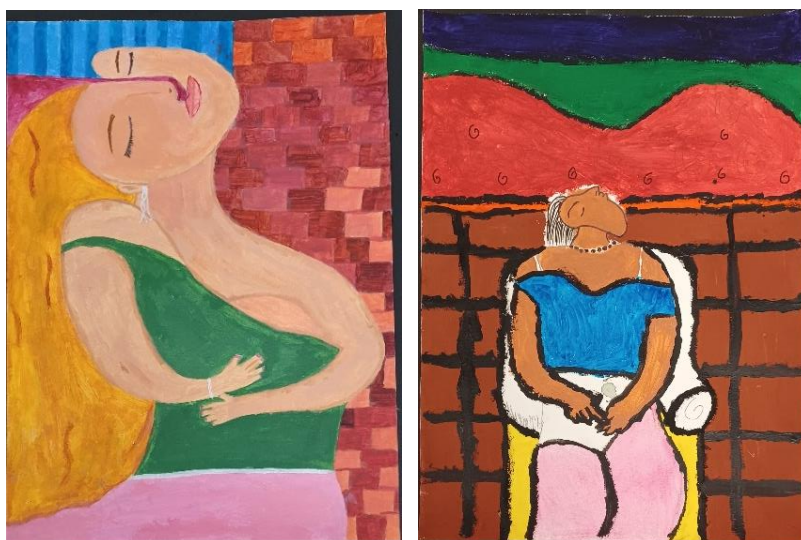


Fig. 7 – Obra “Le Rêve (O Sonho)”, 1932, óleo sobre tela, 130 x 97 cm



Fotografia 10, 11, 12, 13 e 14 – Reinterpretações da Obra “Le Rêve (O Sonho)”, 1932



Fig. 8 – Obra “Três Músicos”, 1921, óleo sobre tela, 201 x 223 cm



Fotografia 15 – Reinterpretação da Obra “Três Músicos”, 1921

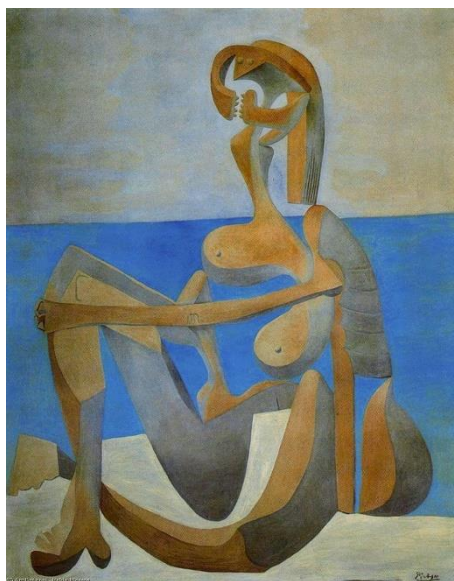


Fig. 9 – Obra “Banhista Sentada”, 1930, óleo sobre tela, 1,63 x 1,3 m



Fotografia 16 – Reinterpretação da Obra “Banhista Sentada”, 1930

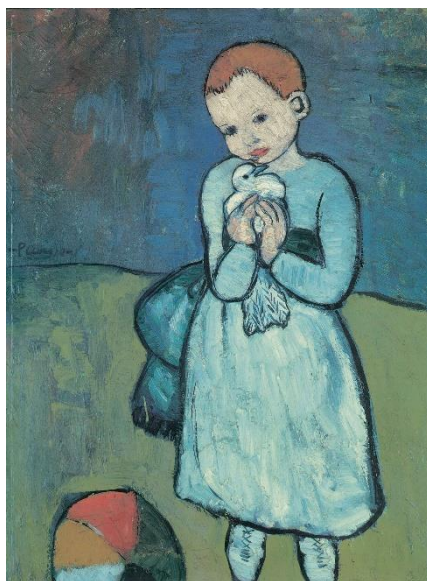


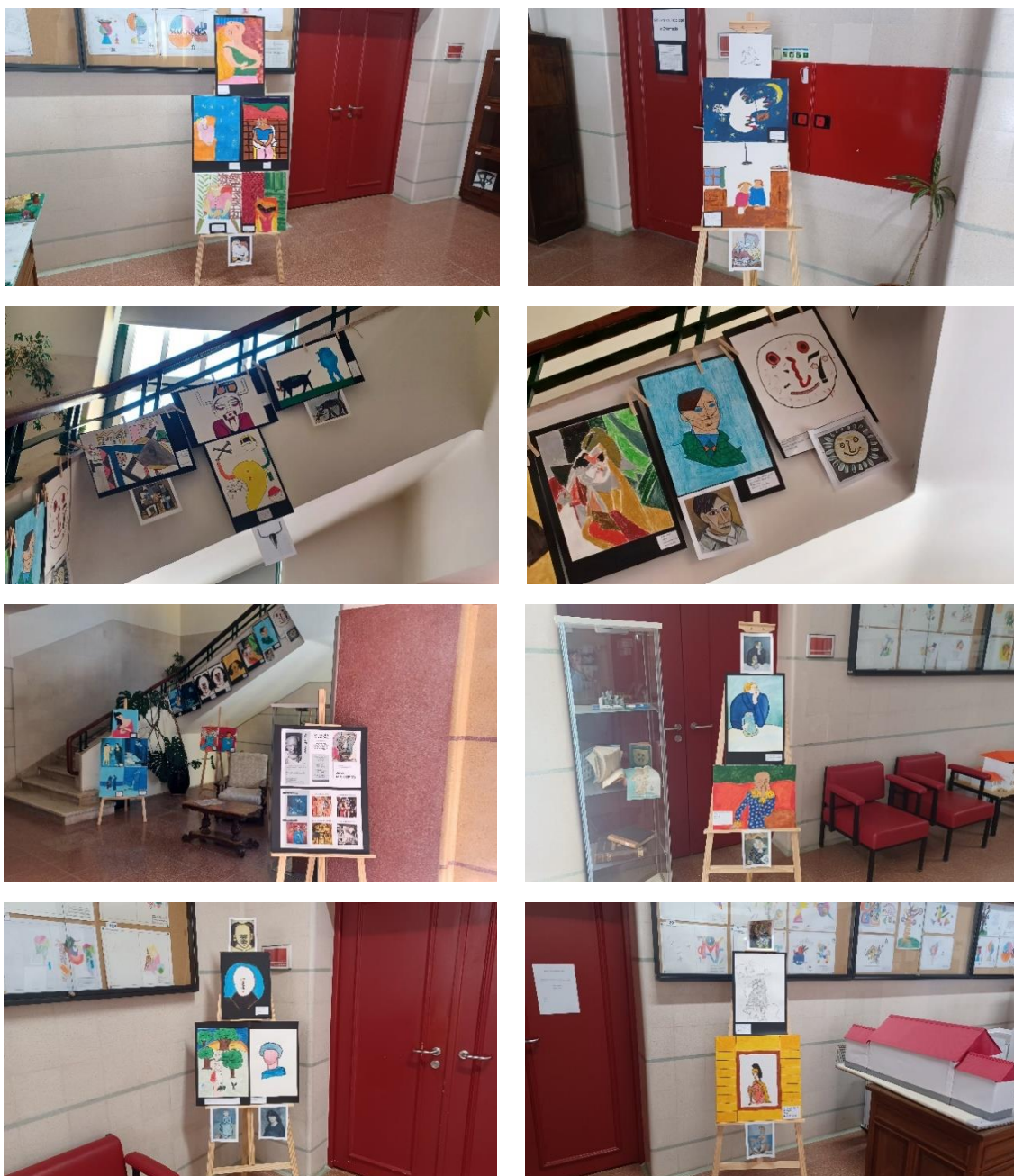
Fig. 10 – Obra “Child With a Dove”, 1901, óleo sobre tela, 73 x 54 cm



Fotografia 17 – Reinterpretação Obra “Child With a Dove”, 1901

5.4. Exposição

Após a unidade didática concluída, foi elaborado o folheto, conjuntamente com a professora orientadora, e foi organizada a exposição dos trabalhos da turma A e da outra turma do 9.ºano da professora orientadora. Entre os dias 5 de abril e 5 de maio, a exposição "Reprodução/Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso" ficou aberta, à comunidade escolar, no átrio da Escola Sá da Bandeira. Os alunos não estiveram envolvidos nesta fase devido à pausa letiva para as reuniões intercalares.



Fotografia 18, 19, 20, 21,22, 23, 24 e 25 – Exposição dos trabalhos dos alunos

Cap. III: Investigação e Análise do Estudo de Caso

1. Análise sobre os dados recolhidos

1.1. Resultados

Na sequência da realização da Prática de Ensino Supervisionada, apresentam-se os resultados dos três questionários à turma com que se trabalhou, que foram realizados ao longo do ano letivo:

- no dia 21 de outubro de 2022, na terceira semana de estágio, o questionário teve como objetivo conhecer os alunos (resultados já supracitados);
- no dia 31 de maio de 2023, no último dia da unidade didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", este questionário visava a autorreflexão das decisões tomadas pelos alunos ao longo de todo o processo da unidade didática;
- no dia 2 de junho de 2023, na última aula com toda a turma, este questionário procurou abranger questões ligadas ao 2.º Semestre sobre as unidades didáticas que foram lecionadas pela professora estagiária.

Salienta-se que os intervenientes nesta recolha de dados não estão identificados e todas as citações de depoimentos dos alunos estão conforme a sua ortografia.

1.1.1. Resultados do Questionário realizado no dia 31 de maio

No questionário realizado no dia 31 de maio, foram efetuadas as seguintes perguntas:

- Gostaste de realizar este trabalho? Justifica a tua resposta.
- Em que te baseaste para criares o teu trabalho? Tiveste dificuldade em encontrar ideias? Que ideias escolheste e porquê?
- Que material escolheste e porquê?
- De que fala a tua obra reinterpretada? O que pretendias exprimir?
- Estás satisfeito(a) com o teu trabalho final? O resultado final ficou de acordo com a tua ideia inicial? Caso ainda pudesses alterar alguma coisa, o que é que mudarias no teu trabalho?

Dos 17 alunos que responderam às perguntas, conclui-se que:

a) treze alunos gostaram de realizar este projeto;

4 – Gostaste de realizar este trabalho? Justifica a tua resposta.
Não, o tema não era interessante
Sim muito interessante
Não porque foi difícil
Não
sim gostei porque gosto de pintar
Sim, porque foi uma obra boa, mas deu trabalho
Sim gostei de realizar este trabalho porque gosto de pintar e desenhar
Sim. Só pq eu gosto de desenhar
Sim, gostei de fazer este trabalho porque tivemos a oportunidade de escolher a obra a replicar e podemos escolher o tipo de desenho que gostamos mais
Sim, gosto de trabalhar com tintas, é divertido
Mais ou menos, não gostei de desenhar porque foi difícil, mas gostei de pintar com a tinta
Sim gostei porque nunca tinha feito nada assim e eu gosto muito de pintar
Gostei de realizar este trabalho porque foi um trabalho que nunca tinha feito antes
Sim porque foi com pinturas de tinta
Não, as obras são muito complicadas e não gosto delas
Sim, pois foi uma boa experiência estar a usar pela primeira vez tintas
Sim gostei muito de fazer este trabalho porque foi muito divertido e criativo

Fig. 11 – Resposta dos alunos à quarta pergunta. Fonte própria.

b) dez alunos não tiveram dificuldades a encontrar ideias;

5 – Em que te baseaste para criares o teu trabalho? Tiveste dificuldade em encontrar ideias? Que ideias escolheste e porquê?
Foi difícil porque as ideias interessantes não eram de Pablo Picasso
Do fato que escolhi um símbolo que fala dos 7 pecados capitais
Basei-me na Mona Lisa
Tive dificuldade
Baseei-me na obra. Não tive dificuldade. Escolhi ideias de cores mais vivas para dar mais vida à pintura
Na obra, tive algumas dificuldades
Baseei-me a fazer este trabalho no the weeknd que é o meu cantor favorito e eu olhei para a obra e pensei logo nele
Nada. Não tive dificuldade. Coloquei árvores, plantas, pássaros, por do sol e montanhas
Inspirei-me na obra e tentei recriar a mesma com algumas distorções
Baseei-me na minha criatividade, não tive dificuldade porque as vezes sou muito criativa
Eu baseei-me na obra, eu não tive dificuldade a encontrar.
Baseei-me nas guerreiras da idade grega e por acaso não foi muito difícil
Não me baseei em nada mas tive alguma dificuldade em encontrar alguma obra pois não queria fazer nenhuma obra muito difícil pois não tenho muito grito para isto

Basei me na obra que escolhi
baseei me na obra. Não, mudei as cores e alguns padrões
Baseei na obra “o sonho”,
Sim tive dificuldades em encontrar ideias mas fui pesquisar ao meu telemóvel e encontrei a obra certa para fazer o trabalho

Fig. 12 – Resposta dos alunos à quinta pergunta. Fonte própria.

c) a maior parte dos alunos usaram aguarela, pastel de óleo e tinta acrílica;

6 – Que material escolheste e porquê?
Aguarela era gira
Pablo Picasso do fato de ser um grande pintor
Escolhi pastel de óleo porque gosto mais do que aguarelas
Pastel de óleo porque foi o que a professora deu
tinta acrílica
Uma tela , aguarela porque gostei do material
Eu escolhi a tinta aguarela porque é mais fácil de pintar
Lápis de cor, marca texto e canetinhas
Escolhi aguarelas porque é um material que já tinha utilizado anteriormente
Escolhi tela e tinta, porque como disse gosto de trabalhar com tinta e em tela rimais fácil
Eu primeiro usei pastel de óleo mas como era muito difícil de pintar usei tinta
Escolhi a tela porque queria experimentar pintar numa tela e a tinta acrílica
Escolhi a aguarela pois tenho mais facilidade com aguarela do que com o pastel de óleo
Escolhi aguarelas
Tinta acrílica, porque é mais fácil de usar
No aguarela e escolhi pois acho que
Eu escolhi pastel de óleo porque é mais fácil de pintar do que com tintas de aguarelas

Fig. 13 – Resposta dos alunos à sexta pergunta. Fonte própria.

d) os alunos exprimiram a obra de arte reinterpretada através de várias emoções, nomeadamente alegria, amor e afeto, calma e paz, sedução e confiança, confusão, traição, solidão e tristeza;

7 – De que fala a tua obra reinterpretada? O que pretendias exprimir?
Ponto de vista diferente
Os sete pecados capitais
O Retrato de Suzanne Bloch caracteriza-se pela emergência de uma reflexão sobre a estrutura plástica-cromática de Cézanne, no âmbito de um “pós-impressionismo, já absorvo nos problemas que farão explodir a arte
Da pra exprimir noite pelas cores
pretendo exprimir calma e paz

Pelas cores da para exprimir alegria
Eu pretendia mostrar o quanto eu gosto do the weeknd e a paixão que tenho pela música dele neste desenho
De uma garota q salvou um pombo. Eu queria deixar o ambiente mais selvagem possível
A minha obra representa a solidão e a tristeza, energias negativas da parte de Jaime Sabartés (homem representado no retrato)
Procurei que a minha vida bra fosse uma reinterpretação da traição, que exprimisse tristeza
Procurei que a minha obra fosse uma reinterpretação de duas pessoas mãe e filha a lerem, que exprimisse amor e afeto
Pretendia exprimir uma guerreira grega
Acho que a minha obra fala de África e pretendia exprimir alegria
A minha obra fala sobre animais
pretendia exprimir sedução e confiança, pela pose que ele está na obra
Pretendo exprimir confusão pois as melhores artes para mim são aquelas que se interpretão várias coisas
Fala do pablo picasso

Fig. 14 – Resposta dos alunos à sétima pergunta. Fonte própria.

- e) dez alunos ficaram satisfeitos com o trabalho e seis alunos mudariam alguns aspetos do seu trabalho.

8 – Estás satisfeito(a) com o teu trabalho final? O resultado final ficou de acordo com a tua ideia inicial? Caso ainda pudesses alterar alguma coisa, o que é que mudarias no teu trabalho?
Sim, estou satisfeito
Pintaria o fundo mas
Estou satisfeito. Ficou como queria.
Não ..mudaria a pintura
Sim estou satisfeita e gostei bastante, não mudaria nada no meu trabalho
+/- , não tava muito à espera daquele resultado final mudaria as cores e alguns padrões
Sim estou satisfeita com o meu trabalho final o resultado ficou exatamente de acordo com oque eu esperava, eu não mudaria nada no meu trabalho porque está exatamente como eu imaginei que ia ficar
Fiquei satisfeito. Teria feito um céu melhor
Estou satisfeita com o meu trabalho, se pudesse melhorar algo escolheria a zona da cara
Mais ou menos, sim , mudaria o fundo ou a cabeça da mulher.
Eu não fiquei totalmente satisfeito com o meu trabalho, porque eu fiz na tela e depois de pintar arrependi-me de não ter feito no papel, acho que é isso que alteraria
Eu muito satisfeito, ficou melhor do que eu esperava
Estou satisfeito pois não tenho muito jeito para isto e acho que eu meu trabalho até ficou engraçado
Estou satisfeito com o meu trabalho e não mudaria mais nada
Não gostei do resultado, mudaria tudo nele
Não era o que eu queria pois não tenho muito jeito mas ficou já alguma coisa. Mas gostei
Sim eu gostei muito do meu trabalho esta muito giro

Fig. 15 – Resposta dos alunos à última pergunta. Fonte própria.

1.1.2. Resultados do Questionário realizado no dia 2 de junho

No último questionário realizado no dia 2 de junho, foram efetuadas as seguintes perguntas:

- Em qual semestre gostaste mais de realizar os trabalhos? Justifica a tua resposta anterior.
- Qual das Unidades Didáticas é que gostaste mais de realizar no 2.º Semestre? Justifica a tua resposta anterior.
- Sobre a Unidade Didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", achaste que a visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (CCB) foi uma mais-valia para a tua aprendizagem? Foi útil como inspiração para o teu trabalho?
- Sobre a Unidade Didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", gostaste de experimentar novos materiais? Gostaste de interpretar a tua obra escolhida com um novo sentido? Justifica a tua resposta.
- Sobre a "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular", qual dos trabalhos gostaste mais de realizar? Justifica a tua resposta anterior.
- Se tivesses a oportunidade de alterar o resultado de qualquer trabalho, qual das Unidades Didáticas é que voltarias a repetir, de forma a melhorar o teu trabalho? Justifica a tua resposta anterior.

Dos 16 alunos que responderam às questões, conclui-se que:

- a) dez alunos gostaram mais de realizar os trabalhos do 2.º Semestre (Fig. 11);

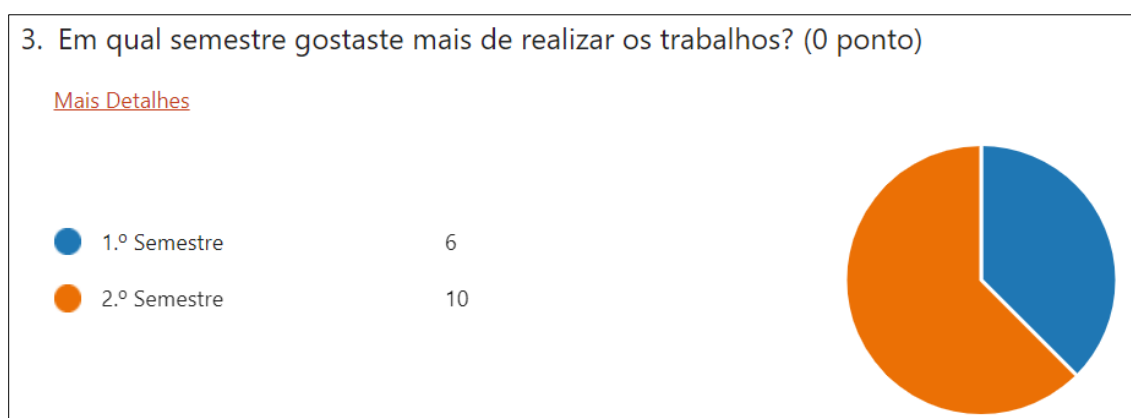


Fig. 16 – Sondagem sobre os semestres. Fonte própria.

1.º Semestre	Gostei de pintar a tela
2.º Semestre	Só estive no 2
2.º Semestre	Não estive no primeiro semestre aqui nessa escola então o segundo foi bon
2.º Semestre	Gostei mais dos trabalhos realizados
2.º Semestre	Gostei mais do 2.o semestre porque deixei a minha criatividade fluir nos desenhos do ponto de fuga
2.º Semestre	Acho que fiz melhores que trabalhos no 2.º semestre
1.º Semestre	Eu gostei mais de realizar os trabalhos do 1 semestre, porque causa do trabalho de volumetrias
2.º Semestre	Os trabalhos foram melhores
1.º Semestre	gostei mais dos trabalhos do primeiro semestre pois achei mais interessante de trabalhar
2.º Semestre	Gostei pois era um trabalho mais criativo e não dava tanto trabalho
2.º Semestre	Porque gostei mais e deu me mais motivação e iniciativa
1.º Semestre	porque sim
2.º Semestre	gostei mais destes trabalhos
1.º Semestre	Porque gostei mais dos temas
2.º Semestre	Mais divertido
1.º Semestre	Foram mais fácil os trabalho

Fig. 17 – Justificação dos alunos à terceira pergunta. Fonte própria.

- b) sete alunos gostaram mais de realizar a Unidade Didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", seis alunos gostaram mais de realizar a Unidade Didática "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular" e três alunos gostaram de realizar ambas as unidades didáticas;

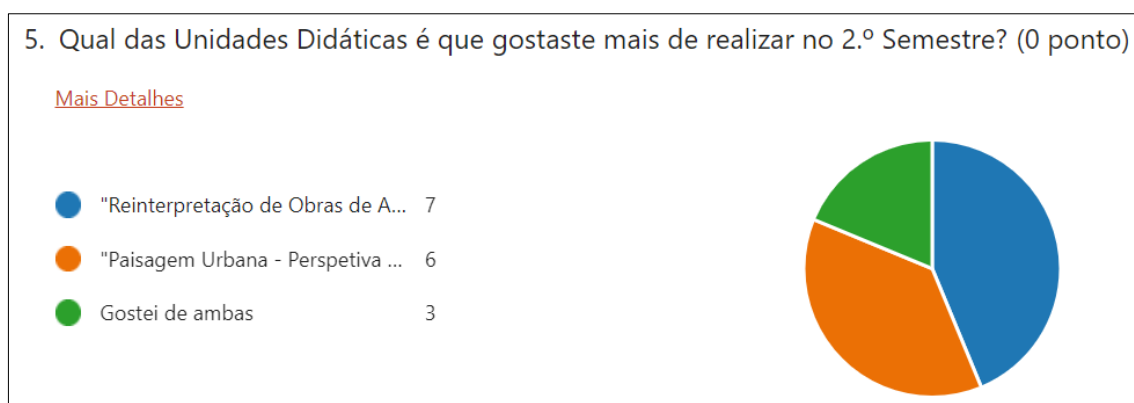


Fig. 18 – Sondagem sobre as unidades didáticas. Fonte própria.

"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Escolher a obra, modificar a obra, desenhar e pintar a obra, foram as coisas q mais gostei
Gostei de ambas	Por que sou pi Tor
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Sim gostei mais das paisagens urbana
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Gostei muito de trabalhar com materiais que nao uso com tanta frequência
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Apesar de ter gostado dos pontos de fuga gostei mto de modificar a obra e pintá-la do meu jeito
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Achei mais fácil
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Gostei mais do Projeto "Paisagem urbana", pois achei interessante desenhar os elementos dos prédios
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Gostei de pintar com tintas
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	gostei mais da paisagem urbana pois consegui ter mais ideias e utilizei mais a minha criatividade
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Prefiro a paisagem urbana pois era um trabalho mais criativo
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Porque foi como uma experiência nova
Gostei de ambas	porque sim
Gostei de ambas	gostei muito das duas
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Porque era com pinturas de tinta
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Mais divertido
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	.

Fig. 19 – Justificação dos alunos à quinta pergunta. Fonte própria.

- c) dez alunos acharam que a visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (CCB) funcionou como inspiração para o trabalho e/ou foi uma mais-valia para a sua aprendizagem;

Sim		
.		
Sim gostei muito		
Sim, foi porque me deu exemplos		
Sim, inspirou-se pra escolher a obra, as modificações que fiz e mais		
Na minha opinião sim porque vimos como eram as pinturas e serviu de inspiração para o meu trabalho		
Apesar de ter sido uma mais valia para a a minha aprendizagem, não foi útil para o trabalho.		
Não		
foi uma valia para a minha aprendizagem mas não foi inspiração		
Sim,pois vi muitos quadros engraçados para temas diferentes		
Sim		
sim		
sim foi útil e gostei muito		
Sim		
Nem por isso		
Não		

Fig. 20 – Resposta dos alunos em relação à visita de estudo. Fonte própria.

- d) treze alunos gostaram de utilizar diferentes materiais e/ou de reinterpretar a obra com outro sentido;

Sim, nao gosto de copiar os outros modificar a obra foi uma ótima ideia		
.		
Sim algo muito diferente		
Sim, gostei de toda essa parte porque é mais raro fazer		
Sim, gosto de pintar na tela e usar pincéis etc, gostei de interpretar a obra pois gosto das coisas ao meu jeito		
Acho que com as cores diferentes da obra original a nossa obra ficou com um novo sentido e ficou mais bonita		
Sim eu gostei de experimentar novos trabalhos.		
Sim era mais fácil		
nao		
Sim,pois nunca tinha experimentar pintar com tintas		
Sim , gostei é q obra foi super fácil e bem gira até		
sim		
Sim gostei muito de experimentar novos materiais e de vivênciar a experiência de pintar uma obra de outra pessoa		
Sim porque experimentar novos materiais		
Não gostei muito Não era oque queria fazer		
Gostei		

Fig. 21 – Resposta dos alunos sobre a oitava pergunta. Fonte própria.

e) nove alunos preferiram realizar o primeiro trabalho da Unidade Didática "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular";

9. Sobre a "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular", qual dos trabalhos gostaste mais de realizar?

[Mais Detalhes](#)

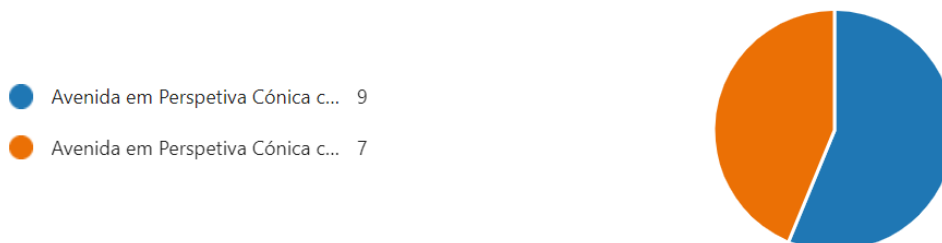


Fig. 22 – Sondagem sobre a UD “Paisagem Urbana – Perspetiva Cónica Frontal e Angular”. Fonte própria.

Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Mais fácil
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	Mais lindo
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	Sim gostei só com 2 ponto de fuga só achei bem melhor
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Tive mais tempo para realizar o trabalho
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	Gostei mais do de dois pontos de fuga, apesar de não o ter terminado, foi onde a minha criatividade foi além do espaço com apenas dois traços
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Achei o primeiro mais fácil
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Eu gostei mais do primeiro trabalho, porque tinha mais prédios para explorar a minha criatividade.
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	Era mais fácil
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	foi o trabalho que consegui acabar, e achei mais fácil
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Gostei pois no de 2 pontos de fuga era facil para desenhar janelas portas estradas etc...
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Porque foi bem mais fácil e não me baralhei
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	porque sim
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	achei mais fácil e consegui acabar
Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga	Porque foi mais fácil de compreender
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	Mais bonito
Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	.

Fig. 23 – Justificação dos alunos sobre a nona pergunta. Fonte própria.

f) dez alunos voltariam a repetir o projeto “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso” de forma a melhorá-lo.

"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Não gostei muito do resultado final
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	.
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Do fato de fazer melhor do que eu fiz melhor sempre
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	O último trabalho ficou por acabar
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Não gostei muito do jeito q a mulher ficou, a cabeça ficou um pouco estranha e não se nota muito o cabelo, por isso modificaria a obra
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Acho que poderia ter feito melhor
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Voltaria a repetir o projeto "Reinterpretação de obras do Pablo Picasso", porque fiz o trabalho um bocado à pressa
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Podia ter feito melhor
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	se tivesse escolhido outra obra acho que o resultado seria muito melhor
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	Pois achei mais a primeira mais fácil
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Porque pelo desenho é para pintar melhor
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	porque gostei mais
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	foi a que gostei mais
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Porque não consegui acabar
"Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	Achei melhor
"Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso"	.

Fig. 24 – Resposta dos alunos à última pergunta. Fonte própria.

1.2. Discussão dos Resultados

Pela análise das respostas aos dois questionários realizados, nos dias 31 de maio de 2023 e 2 de junho de 2023, entendeu-se que os alunos não frequentavam espaços culturais de forma autónoma, pelo que se fomentou nos alunos o interesse, a curiosidade em visitar espaços culturais e participar numa visita de estudo, de modo a que enquanto “criadores de imagens” também sejam usufruidores de obras de arte.

De facto, as visitas de estudo funcionam como elo de ligação entre os diversos conteúdos programáticos que têm de ser apreendidos pelos alunos. Assim sendo, a implementação da visita de estudo a Lisboa foi à partida uma estratégia para motivar e sensibilizar os alunos para a abordagem da temática. A visita guiada por um especialista contribuiu para o envolvimento e participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, tendo permitido a aquisição de conhecimentos e funcionado como inspiração para o trabalho que iria decorrer.

Como a proposta de trabalho apresentada aos alunos envolvia um tema bastante abrangente, o aluno não tinha só uma única escolha possível de trabalho a pôr em prática, podendo quase todas as escolhas serem aceites, desde que cumprissem com os requisitos previamente estabelecidos.

No decorrer do trabalho, os alunos revelaram sentido de responsabilidade nesta forma de aprender, interpretar e reinterpretar a obra de arte escolhida, tendo sido notório o aumento da sua motivação. Inicialmente começaram muito tímidos, muito apreensivos com esta abordagem e, à medida que avançavam com as suas próprias reinterpretações, eles iam-se libertando e conseguiram de facto perceber o objetivo do projeto.

Com este projeto, valorizou-se a autonomia e desenvolveu-se a capacidade dos alunos em assumir desafios que lhes deram prazer em realizar, uma vez que a docente estagiária desempenhou o seu papel no sentido de orientar, auxiliar e incentivar os alunos na sua aprendizagem, isto é, no desenvolvimento do seu trabalho e não o de interferir excessivamente nas suas opções.

Relativamente à dimensão da aprendizagem, desde o início até ao término da UD, verificou-se que os alunos desenvolveram várias competências e capacidades específicas, assim como na aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informação na disciplina de Educação Visual e na construção do seu próprio conhecimento.

Apesar de uma parte dos alunos terem afirmado que voltariam a realizar o projeto de modo a melhorá-lo, os alunos demonstraram-se interessados e empenhados pelo tema e pelo material que escolheram para trabalhar, pois foi uma experiência única em que tiveram oportunidade de pensar e fazer algo por si próprios, diferente e criativo, de um modo muito próprio de se expressar, revelando a sua interioridade nos trabalhos realizados, tendo os resultados alcançados sido bastante satisfatórios.

1.3. Avaliação

A avaliação dos alunos foi realizada de acordo com os critérios gerais de avaliação (Anexo II) definidos em grupo disciplinar e aprovados em Conselho Pedagógico do AESB, que se encontram divididos em quatro domínios:

- Apropriação e Reflexão (conhecimento e desenvolvimento pessoal e social);
- Interpretação e Comunicação (conhecimento, comunicação e desenvolvimento pessoal e social);
- Experimentação e Criação (conhecimento, comunicação e desenvolvimento pessoal e social);
- Ético-Relacional (saber agir eticamente, ser rigoroso e exigente no trabalho, ser interventivo e ser autónomo).

Cada um destes domínios subdividem-se em dois parâmetros a avaliar e, por sua vez, estes ainda se subdividem em objetivos a avaliar, que se podem encontrar no Anexo III. Importa salientar que em cada semestre, realizaram-se três temáticas diferentes para avaliação e, cada uma destas, envolveu um único domínio/ponderação diferente a avaliar. Assim, a UD “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso” envolveu o domínio três: “Experimentação e Criação – D3”.

Tendo em conta os critérios de avaliação previamente estabelecidos na disciplina, apresenta-se seguidamente, em tabela, as avaliações atribuídas ao trabalho de cada um dos alunos, efetuadas em trabalho colaborativo pelas docentes, estagiária e orientadora cooperante.

Avaliação final da UD “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso”		
Aluno	Nota Quantitativa	Nota Qualitativa
1. A. M.	55	S
3. C. Q.	85	B
4. D. P.	69	S+
5. D. C.	65	S
6. D. L.	70	B-
7. E. P.	80	B
8. J. F.	88	B+
9. L. D.	90	MB
10. L. A.	90	MB
11. M. C.	86	B+
12. M. M. L.	88	B+
13. M. M. C.	80	B+
14. M. S.	73	B
15. M. M.	80	B+
16. P. P.	64	S
17. R. M.	69	S+
18. S. F.	77	S+
21. S. R.	85	B+
22. I. C.	79	B
23. I. F.	83	B+

Tabela IV – Avaliação dos alunos na Unidade Didática. Fonte própria.

Ao longo do ano, na prática letiva tentou-se sempre que as estratégias selecionadas fossem ao encontro das necessidades específicas dos alunos e do seu ritmo de aprendizagem, da natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver, reorientando-as sempre que o desempenho monitorizado dos alunos assim o aconselhava. Durante as aulas foi implementado a UD “Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso” para que os alunos pudessem explorar diferentes técnicas, processos, materiais e suportes do desenho, para promover um ambiente harmonioso, o interesse pela disciplina, a motivação para a aprendizagem de forma a adquirir o gosto pela experimentação e manipulação de materiais, com vista a fortalecer a criatividade dos alunos e onde estes pudessem por em prática as suas ideias.

Nesta UD, promoveu-se sempre a aproximação aos alunos, procurou-se incutir o gosto pela disciplina, desmistificando as suas eventuais complexidades, procurou-se fomentar e valorizar a participação dos alunos, dando a todos as mesmas oportunidades, possibilitando-lhes a aquisição de capacidades e competências, para que fossem criativos e se tornassem autónomos na construção do seu conhecimento. Verificou-se as suas dificuldades e aprendizagens e transmitiu-se o que seria importante melhorarem. Procurou-se sempre dar feedback aos alunos em todas as tarefas solicitadas, forneceu-se ajudas adequadas que

facilitassem o processo de construção do seu próprio saber e recorreu-se a um ensino mais individualizado, sempre que necessário, para os alunos ao abrigo de medidas universais e/ou seletivas (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Valorizou-se o que tinham conseguido fazer, para perceberem a relevância que as suas descobertas tinham. Conseguiu-se gerir os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, procurando motivá-los, dentro do possível, no envolvimento das propostas de trabalho, utilizando recursos diversificados (os conteúdos foram desenvolvidos de forma interligada e criativa), entre o quais, o quadro, o projetor, entre outros meios audiovisuais.

Promoveu-se o trabalho colaborativo entre alunos, fomentou-se o espírito de entreajuda, a partilha de materiais e propiciou-se um bom ambiente de trabalho, mantendo a disciplina em sala de aula, essencial para que todos os alunos se sentissem à vontade para expor as suas questões e dúvidas.

Estabeleceu-se um bom clima de relações interpessoais com os alunos e de respeito, favorecendo o seu desenvolvimento e autonomia em situações de aprendizagem. Adotou-se, nas aulas, regras de convivência e de promoção da inclusão de todos alunos. Procurou-se que a nossa relação com os alunos fosse de proximidade, disponibilidade, procura de autenticidade, estima e integridade, tratando os alunos com equidade, no respeito pela sua diversidade.

Importa salientar que alguns dos discentes revelaram falta de assiduidade às aulas, evidenciando um número elevado de faltas na disciplina, o que dificultava a aprendizagem, o acompanhamento dos conteúdos e a progressão nas aprendizagens, pelo que para controlar e solucionar esta problemática, uma das estratégias foi continuar a ser assertiva na marcação de faltas e, na retoma do aluno às aulas. Houve sempre a preocupação de recorrer, sempre que possível, ao ensino individualizado, de forma a colocar o discente a par das aprendizagens já ministradas em aulas transatas e o mesmo poder desenvolver o trabalho proposto, de forma autónoma ou com entreajuda de colegas, no sentido de o comprometer com o seu processo de ensino e aprendizagem.

Outra problemática apresentada por alguns alunos da turma foi a falta de material indispensável nas aulas, devido ao nível socioeconómico das suas famílias. Esta situação foi superada através da publicação de lembretes, mensagens aos alunos, quer na plataforma *Teams* da disciplina, quer em aula, disponibilizando o material disponível na sala e, ainda, sugerindo a partilha de material. O grupo/turma aceitou esta sugestão, o que facilitou o trabalho produtivo de todos os alunos.

Considerações Finais

O estágio supervisionado da professora estagiária, que ocorreu na Escola Secundária de Sá da Bandeira, no ensino da disciplina de Educação Visual do terceiro ciclo, foi ao encontro das suas expectativas e constituiu um momento crucial da sua formação, pois foi confrontada com a realidade educativa, tendo a oportunidade de colocar em prática toda a sua aprendizagem e conhecimento teórico adquirido anteriormente.

Ao ter contacto com o processo real do ensino, desde a planificação, até à atribuição da classificação final de cada aluno, os tempos que ocorreram de trabalho colaborativo, conjuntamente com a sua orientadora de estágio, foram uma mais valia, na medida que contribuíram para conhecer a dinâmica de funcionamento da escola, o que facilitou a sua integração; possibilitaram a partilha de conhecimentos; refletiram na conceção das práticas pedagógicas; promoveram a sua confiança profissional, tendo igualmente sido possível analisar e discutir a atribuição de classificações dos alunos em que lhe suscitava mais dúvidas. Foi um prazer trabalhar com os seus pares e envolver-se com toda a comunidade escolar, os quais contribuíram para o seu crescimento a nível pessoal, enquanto futura profissional.

No que respeita à experiência adquirida em sala de aula diretamente com os alunos, e após o período de observação das necessidades da turma A, a professora estagiária desenvolveu primeiramente, a inclusão de todos os alunos, tendo contribuído a partilha, cooperação e entreajuda, fatores inerentes a uma aprendizagem cooperativa. Paralelamente, promoveu o desenvolvimento individual de competências de autonomia e de responsabilidade, bem como exercitou a reflexão, o espírito crítico, a criatividade, o controlo das emoções e dos sentimentos dos alunos, compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem e a liberdade imaginativa de cada um, proporcionando-lhes momentos para recriar a sua obra de arte escolhida. Importa salientar que despertou a curiosidade intelectual dos alunos, de modo a promover a motivação e a vontade de aprender para a aprendizagem e o empenho dos alunos durante todo o desenvolvimento da unidade didática.

De acordo com os autores mencionados no enquadramento teórico do primeiro capítulo, a unidade didática enquadra-se no paradigma da educação artística expressiva-psicanalítica. Nesta perspetiva, os alunos abordaram a leitura da obra de arte pelo seu lado interpretativo e, conseqüentemente, a professora estagiária promoveu um trabalho criativo em que os temas e materiais corresponderam à expressividade individual de cada aluno. A expressividade pessoal e liberdade criativa em torno da leitura e releitura da obra escolhida

funcionaram como fatores de motivação nesta turma, para se empenhar no trabalho proposto, que estava mais habituada a trabalhos que envolviam geometria, maioritariamente em suporte de papel.

Na interpretação da obra, os alunos foram auxiliados pela professora estagiária com um *PowerPoint* informativo histórico ou artístico sobre os movimentos artísticos da arte moderna e da arte contemporânea. Ao reinterpretarem a obra de arte escolhida, criaram as suas próprias memórias visuais que aliadas ao conhecimento que adveio dos diálogos e informações transmitidas pelos guias do museu sobre as suas próprias interpretações, foi benéfico para os alunos conseguirem interpretar a obra de arte, para que o trabalho da obra fluísse com muito mais envolvimento e satisfação.

Em suma, dentro da proposta pedagógica em foco, foi possível responder às questões iniciais do projeto, uma vez que os resultados mostraram que com a introdução desta unidade didática, baseada no contacto com as obras de arte, nomeadamente obras da arte moderna e contemporânea, se traduziu num bom instrumento para a aprendizagem e ensino das Artes Visuais, contribuiu para a motivação dos alunos, bem como estimulou a curiosidade e a sua autonomia, considerando, assim, que a práxis pedagógica, em função da construção do conhecimento, deve-se concretizar no ambiente da sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Aranha, G. (1925). *Espírito moderno*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato
- Archer, M. (2001). *Arte contemporânea: Uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes
- Argan, G. C. ([1988]1992). *Arte moderna*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Balancho, M. J. & Coelho F. M, (1996). *Motivar os Estudantes – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (2a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2002). *A Imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Barbosa, A. M. (2008). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2022). Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. 1 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 9. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.127855>
- Bartolomeu, S. S. (2010). *O Desenho e a educação do olhar*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino das Artes Visuais, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3605>
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>
- Bourriaud, N. (2009a). *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourriaud, N. (2009b). *Pós-produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da investigação-ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

- Cauquelin, A. (2005). *A arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- D.E.B (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press/New Haven & London.
- Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College, Columbia University New York and London.
- Efland, A. (2008). *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. Titular do Departamento de Art Education da The Ohio State University. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/201694735/CULTURA-SOCIEDADE-ARTE-E-EDUCACAO-EM-UM-MUNDO-POS-MODERNO>
- Efland, A. Freedman D., Kerry & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: porto Editora.
- Ferreira, F. C. M. (2013). *As Artes Visuais como fator de motivação e autonomia*. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15458/1/203018753.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de consulta psicológica*, 4, 13-30.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools*. Oxford: University Press
- Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S & Sheridan K. M. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. London: Teachers College Press.
- Latorre A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* nº 237, Série I. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Lowenfeld, V.; Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Lyotard, J.-F. (2008). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Martins et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar*. Coleção Ensinar e Aprender (2a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Ministério de Educação. (2001). *Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º ciclo: Vol. I*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Ministério de Educação. (2012). *Mestres Curriculares | Educação Visual - 2º e 3º Ciclos*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- McDougall, W. (1932). *The Energies of Men*. London; Methuen & Co.
- Oliveira, I. E. (1971). *Motivação e incentivação: Aspectos psicológicos e didáticos*. Curriculum, Rio de Janeiro, 10 (1): 7/27.
- Oliveira, I. E. (1967). *Motivação e incentivação da aprendizagem*. Curriculum, Rio de Janeiro, 10 (1): 23/32.
- Paiva, V. (2006). *Autonomia e complexidade*. In *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, (1), 77-127.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive account of the aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.

- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pillar, A. D. (Org.). (2006). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed.
- Rangel, V. B. (1999). *Releitura não é cópia: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico*. Florianópolis.
- Rocha, L., & Coimbra, J. L. (2006). As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (5), 79-111.
- Rodrigues, A. C., Cunha, F., & Félix, V. (2012). *Metas curriculares de educação visual do ensino básico - 2.º e 3.º ciclos*. DGE. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Rouge, I. M. (2003). *A arte contemporânea*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Seidel, I. et al. (2009). *The qualities of quality - Understanding excellence in the arts education*. Cambridge, Mass.: Project Zero.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Lisboa: *Revista de Educação*, pp. 127-142. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Small, A. W. (1905). *General Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Suares, J. P. M. (2012). *Arte: o elo de interação na interdisciplinaridade*. Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Iará.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill, 5 ed.
- Suares, J. P. M. (2012). *Arte: O elo de interação na interdisciplinaridade*. (Trabalho de Conclusão de Curso, sob a forma de Artigo Científico). Faculdade de Ciências Educacionais, Iará.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé.

- Thistlewood, D. (2005). Arte contemporânea na educação, construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: Barbosa, A. M. *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- UNESCO (2006). *Roteiro de Educação Artística*. UNESCO, Lisboa. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Vidal, Â. V. (2013). *Desenvolvimento da criatividade nos alunos de artes visuais*. Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, IADE – U. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10306/1/Angela%20Vidal%20Desenvolvimento%20da%20criatividade%20IADE%202013.pdf>
- Wechsler, S. M. (2001). A educação criativa: possibilidades para descobertas. Em M. E. Castanho & S. Castanho, S. (org). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papirus (p. 165-175).

Apêndices

Apêndice I: Inquérito realizado no dia 21 de outubro de 2022



Escola Secundária Sá da Bandeira – 402837
Departamento Disciplinar: EXPRESSÕES
Grupo de Recrutamento: 600



Inquérito a realizar aos alunos da turma A do 9.º ano – Ano letivo 2022/23

Nome: _____ N.º _____

1. Qual é a tua disciplina preferida?

2. Tens interesse pela disciplina de Educação Visual? Porquê?

3. Gostarias de aprender novas técnicas de desenho? Se sim, quais?

4. Revelas autonomia na realização das tarefas propostas pela professora?

5. Quando estás a realizar um trabalho proposto de E.V., sentes confiança em o concluíres?

6. Achas que a pandemia, principalmente na fase de confinamento, afetou o teu modo de desenhar, a tua arte? Sentias-te recetivo em comunicar as tuas emoções e sentimentos através do desenho?

7. Gostarias de visitar algum museu? Se sim, onde e qual(ais)?

8. Pensas que visitar um museu é uma mais-valia para a tua aprendizagem? Porquê?

9. Consideras que as aprendizagens adquiridas na disciplina de E.V. são fundamentais para o teu futuro?

Obrigada pela tua colaboração.

A Professora Estagiária: *Laura Cipriano*

Apêndice II: Planificação da Unidade Didática

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO VISUAL 9.º ANO Ano Letivo 2022/2023			 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA	
Unidade Didática: <u>Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso</u> Turma: <u>A</u> Aulas previstas: <u>16</u> Sala: <u>D1.23</u> Docente: <u>Laura Cipriano</u>						
AULAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM	TEMPOS LETIVOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
1/2 10/02/ 2023	Arte Figurativa; Arte Abstrata; Arte Moderna; Arte Contemporânea;	Compreender e conhecer a diferença entre arte figurativa e arte abstrata; Compreender o conceito de arte moderna e de arte contemporânea; Tomar contacto com diferentes Movimentos Artísticos; Contactar com obra de arte e os pintores da época moderna e contemporânea; Tomar contacto com diferentes técnicas de artes plásticas; Escolher uma obra do artista espanhol Pablo Picasso.	Apresentação de um PowerPoint explicativo e expositivo do conceito de arte figurativa, arte abstrata, arte moderna e arte contemporânea; Visualização do vídeo “Arte contemporânea” do e-manual; Apresentação do PowerPoint “Materiais e técnicas de expressão” do e-manual; Visualização do vídeo “Pastel de óleo” do e-manual; Visualização do vídeo “Técnicas tridimensionais” do e-manual; Esclarecimento de dúvidas e anotações no caderno de registo.	2	<u>Multimédia:</u> Computador; Projetor; e-manual; Recursos do professor (PowerPoint).	Formativa: (No decorrer do trabalho, tendo em consideração as várias fases de execução, a especificidade e ritmo de trabalho de cada aluno). <u>Observação Direta</u> - Participação, comportamento e atitudes durante a realização do trabalho (grelha de registo). <u>Observação Indireta</u> - Estudos (apresentação, qualidade gráfica; técnica e meios de registo; compreensão e domínio dos conteúdos programáticos);
14/02/ 2023	Materiais e Técnicas de Expressão.		Ida ao Museu de Arte Contemporânea (CCB).	–	<u>Multimédia:</u> Máquina fotográfica ou telemóvel.	
3/4 17/02/ 2023		Identificar e analisar os elementos formais existentes nas obras; Interpretar o tema da obra escolhida; Desenvolver o sentido crítico da obra de arte escolhida; Desenvolver a criatividade.	Escolha definitiva da obra na sala de aula através das fotografias recolhidas ou das imagens retiradas da internet; Resolução da ficha de trabalho digital; Definição de ideias; Desenvolvimento da ideia escolhida (realização de estudos).	2	<u>Multimédia:</u> Fotografias/imagens retiradas da internet de obras de Pablo Picasso; Telemóvel – Ficha digital de trabalho no <i>Forms</i> sobre a obra de arte escolhida pelo aluno (ficha técnica e análise interpretativa da obra). <u>Material necessário para os alunos (individual):</u> Folhas em branco A4;	 - Projeto (capacidade de representação e comunicação; capacidade de construção técnica; domínio da expressão plástica e criativa). Sumativa: (No final do semestre, o discente irá ser

					Riscadores.	avaliado, tendo em consideração os projetos de trabalho inseridos nos vários domínios específicos estabelecidos pelo Grupo Disciplinar). <u>Autoavaliação/ heteroavaliação</u> - Preenchimento de uma Ficha de Autoavaliação no final do 2.º Semestre.
5/6 24/02/ 2023		Desenvolver a criatividade; Escolher os materiais em concordância com a proposta desenvolvida.	Desenvolvimento da ideia escolhida (realização de estudos).	2	<u>Material necessário para os alunos (individual):</u> Folhas em branco A4; Riscadores; Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto (guache, aguarela, marcadores, lápis de cor, pastel de óleo, folhas aguarela a3, tela, cola, tesoura, entre outros).	
7/8 03/03/ 2023		Desenvolver a criatividade;	Desenvolvimento da tarefa.	8	<u>Material necessário para os alunos (individual):</u> Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto (guache, aguarela, marcadores, lápis de cor, pastel de óleo, folhas aguarela a3, tela, cola, tesoura, entre outros).	
9/10 10/03/ 2023		Capacidade de resposta e adaptação a problemas práticos;				
11/12 17/03/ 2023		Manuseamento de diversos materiais e respetivas especificidades.				
13/14 24/03/ 2023						
15/16 31/03/ 2023		Desenvolver a criatividade; Capacidade de resposta e adaptação a problemas práticos; Manuseamento de diversos materiais e respetivas especificidades; Autorreflexão do trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática.	Conclusão da realização da tarefa; Resolução de um questionário digital sobre a obra de arte reinterpretada.	2	<u>Material necessário para os alunos (individual):</u> Materiais necessários para a concretização do trabalho proposto (guache, aguarela, marcadores, lápis de cor, pastel de óleo, folhas aguarela a3, tela, cola, tesoura, entre outros). <u>Multimédia:</u> Questionário digital na plataforma Quizizz, utilizando o telemóvel, sobre a obra de arte reinterpretada.	

Apêndice III: Apresentação de diapositivos para introdução da Unidade Didática

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Escola Secundária Sá da Bandeira --402837

ACRÍLIA DE FERRAS
SÁ DA BANDEIRA

ARTE FIGURATIVA E ARTE ABSTRATA

Docente: Laura Cipriano



1



MOREL, J. (1892)

MICHELANGELO. A criação. A. 1511. Capela Sistine, Vaticano

PETER CLAES. (1977)

ARTE FIGURATIVA

CARACTERÍSTICAS ARTE FIGURATIVA

Representa a realidade de forma fiel.

Exemplos de temas explorados:

- figura humana;
- retratos;
- animais;
- figuras religiosas, mitológicas e históricas;
- paisagens;
- naturezas-mortas.

2



WASSILY KANDINSKY. (1914)

WASSILY KANDINSKY. (1914)

PIT MONDRIAN. Composição com quadrados amarelos, preto e branco, 1937

ARTE ABSTRATA

CARACTERÍSTICAS ARTE ABSTRATA

Prioriza as formas abstratas e subjetivas;

Ausência de objetos reconhecíveis;

Utiliza linhas, formas e cores num arranjo que traduz sentimentos e criatividade;

Apresenta duas vertentes: abstracionismo lírico e expressivo; -abstracionismo geométrico.

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Escola Secundária Sá da Bandeira --402837

ACRÍLIA DE FERRAS
SÁ DA BANDEIRA

ARTE MODERNA E ARTE CONTEMPORÂNEA

Docente: Laura Cipriano



1

Arte Moderna

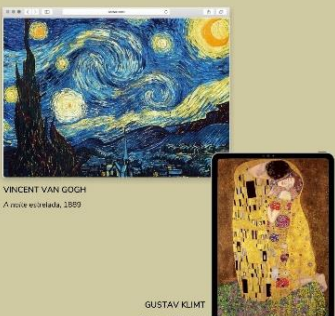


ARTE MODERNA

O QUE É? COMO SURTIU? ⇒ MOVIMENTOS ARTÍSTICOS

- A Arte Moderna é o conjunto de expressões artísticas que surgiu na Europa no final do século XIX, que se estendeu até metade do século XX.
- Na arte moderna vê-se a influência da evolução técnica e tecnológica, como a invenção da fotografia ou a invenção dos tubos de tinta, e das duas Grandes Guerras Mundiais que contribuíram para a mudança do pensamento e das atitudes.
- Estes eventos levaram os artistas a experimentarem novos conceitos, surgindo, assim, inúmeros movimentos artísticos, conhecidos como modernistas ou vanguardistas, nomeadamente: o simbolismo, o fauvismo, o expressionismo, o cubismo, o abstracionismo, o futurismo, o dadaísmo e o surrealismo.

SIMBOLISMO



VINCENT VAN GOGH
A noite estrelada, 1889

GUSTAV KLIMT
O Beijo, 1907-1908

CARACTERÍSTICAS

- Oposição ao racionalismo, materialismo e cientificismo;
- Negação dos valores do realismo e naturalismo;
- Forte presença de elementos místicos e religiosos;
- Mistério, fantasia e sensualismo;
- Subjetivismo e individualismo;
- Linguagem fluida e musical;
- Aproximação da poesia e da música;
- Valorização da espiritualidade humana;
- Exploração do consciente e inconsciente.

ALGUNS ARTISTAS

- Vincent Van Gogh (1853 – 1890)
- Carlos Schwabe (1862 – 1926)
- Gustav Klimt (1866 – 1918)

FAUVISMO



HENRI MATISSE, A sena verde, 1905

CARACTERÍSTICAS

- Maior valorização da cor do que da forma;
- Uso de cores vivas, puras e contrastantes por vezes distintas da realidade observada;
- Contornos com traços escuros e sem sombreados.

ALGUNS ARTISTAS

- Henri Matisse (1869 – 1954)
- Maurice de Vlaminck (1876 – 1958)
- André Derain (1880 – 1954)

EXPRESSIONISMO



EDVARD MUNCH
O grito, 1893

PORTINARI
Retratos, 1944

CARACTERÍSTICAS

- Utilização de cores intensas e contrastantes;
- Representação de figuras como formas simples e muitas vezes distorcidas;
- Expressão de temas como a angústia, o desespero e a solidão humana, especialmente no meio urbano.

ALGUNS ARTISTAS

- Edvard Munch (1863 – 1944)
- Otto Mueller (1874 – 1930)
- Wassily Kandinsky (1866 – 1944)
- Ernst Ludwig Kirchner (1880 – 1938)
- Portinari (1903 – 1967)

CUBISMO



PABLO PICASSO, Guernica e Bardenas, 1934

CARACTERÍSTICAS

- Redução dos objetos a formas geométricas básicas;
- Destruição das leis convencionais da perspectiva, com a representação simultânea dos vários planos dos objetos.

ALGUNS ARTISTAS

- Pablo Picasso (1881 – 1973)
- Fernand Léger (1881 – 1955)
- Georges Braque (1882 – 1963)

FUTURISMO



FORTUNATO DEPERO
Arquiteturas e sons, 1930

UMBERTO BOCCIONI
Calcestruzzo e Casa, Escultura Derivada, 1912

CARACTERÍSTICAS

- Expressão do dinamismo através da fragmentação e repetição da imagem;
- Transmissão da ideia de movimento e velocidade;
- Utilização de cores vivas na pintura e, por vezes, de raios luminosos que se intersectam.

ALGUNS ARTISTAS

- Giacomo Balla (1871 – 1958)
- Marcel Duchamp (1887 – 1968)
- Umberto Boccioni (1892 – 1916)
- Fortunato Depero (1892 – 1960)

DADAÍSMO



MARCEL DUCHAMP
Fountain, 1917/64, (título: Ready-made)

MARCEL DUCHAMP
L.H.O.O.Q., 1924, (título: Ready-made)

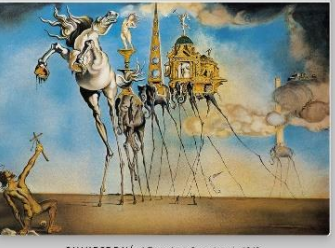
CARACTERÍSTICAS

- Obras de carácter espontâneo, anárquico e provocatório;
- Elevação de objetos comuns ao estatuto de arte através de intervenções mínimas (como exemplo, os ready-made).

ALGUNS ARTISTAS

- Marcel Duchamp (1887 – 1968)
- Otto Dix (1891 – 1969)
- Max Ernst (1891 – 1976)

SURREALISMO



SALVADOR DALÍ, A Tentação de Santo António, 1946

CARACTERÍSTICAS

- Representação do inconsciente, de sonhos e de alucinações;
- Utilização de elementos figurativos ou simbólicos, em composições de aspeto irreal.

ALGUNS ARTISTAS

- Max Ernst (1891 – 1976)
- Joan Miró (1893 – 1983)
- André Breton (1896 – 1966)
- René Magritte (1898 – 1967)
- Salvador Dalí (1904 – 1989)

Arte Contemporânea



ARTE CONTEMPORÂNEA

O QUE É? COMO SURTIU? O QUE VALORIZA? ⇨ FORMAS ARTÍSTICAS

- A Arte Contemporânea é a arte das experimentações, que se questiona a si mesma e que utiliza todas as formas e processos artísticos.
- Surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a partir da segunda metade do século XX, como uma tendência artística que se distanciava da Arte Moderna. Neste período, caracterizado pela globalização, pelo avanço tecnológico, pela cultura de massas e pelos media, surgiu uma nova mentalidade, o que proporcionou mudanças significativas nas artes e o surgimento de diversos movimentos e escolas vanguardistas.
- Valoriza mais a ideia, o conceito, a atitude e a questão social, política, cultural, estética e pessoal, do que propriamente o objeto artístico final. O objetivo é refletir e questionar sobre os produtos artísticos e o significado da arte.
- A música, a literatura, o corpo (body art), a pintura, a escultura, a arquitetura, a instalação, a arte digital, a videoarte, a performance, a land art, o design, a fotografia e o teatro são exemplos da pluralidade de formas artísticas que caracterizam a atualidade.

PAULA REGO,
A Fada Azul e Pinóquio, 1995

LUCIAN FREUD,
Mr. Majesty the Queen, 2001-02

NOVA FIGURAÇÃO

CARACTERÍSTICAS

- Inspiração na realidade social (exemplo: experiência pessoal do artista);
- Uso da linguagem figurativa e expressiva.

ALGUNS ARTISTAS

- Lucian Freud (1922 – 2011)
- Paula Rego (1935 – 2022)

PERFORMANCE

ALGUNS PERFORMERS

- Lygia Clark (1920 – 1988)
- Helena Almeida (1934 – 2018)
- Ulay (1943 – 2020)
- Marina Abramović (1946 –)

CARACTERÍSTICAS

- Forma de expressão artística efêmera;
- Possui um guião cuidadosamente planeado;
- Pode ser registada em fotografia ou vídeo;
- Pode envolver diversas linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro, a poesia, a literatura, o desenho, a pintura, entre outras;
- Não envolve diretamente o público, embora possa ocorrer interação, caso o performer o deseje;
- Pode ser exposta através de recursos e suportes informáticos, conjugando-se com a media arte.



MARINA ABRAMOVIĆ & ULAY
Rope Energy, 1990, performance em vídeo de 4 minutos

VLAĐO MILUNIĆ & FRANK GEHRY,
Dancing House, 1996
Praga, República Checa

FRANK GEHRY,
Garfield Dr. Chau Chai Wing (Universidade de Tecnologia),
2014, Sydney, Austrália

ARQUITETURA

CARACTERÍSTICAS

- Apresenta design dinâmico, fluido e contrastante;
- Pode apresentar formas fragmentadas e distorcidas;
- Valoriza o uso de materiais naturais e sustentáveis (promove a harmonia entre a obra e a natureza);
- Utiliza materiais recicláveis e não tóxicos;
- Valoriza a luz natural;
- Privilegia o minimalismo, focando na prática, beleza e funcionalidade.

ALGUNS ARQUITETOS

- Frank Lloyd Wright (1867 – 1959)
- Frank Gehry (1929 –)
- Zaha Hadid (1950 – 2016)
- Tom Wright (1957 –)
- Jürgen Mayer (1965 –)

INSTALAÇÃO

CARACTERÍSTICAS

- As obras são baseadas na relação entre um espaço, os objetos, as formas e os elementos que o habitam e o observador;
- Quebra a barreira entre o interior e o exterior, o público e o privado;
- Categoria artística projetada para ter um relacionamento específico, temporário ou permanente, com seu ambiente espacial em um nível arquitetônico, conceitual ou social.

ALGUNS ARTISTAS

- Marcel Broodthaers (1924 – 1976)
- Daniel Buren (1938 –)
- Hans Haacke (1938 –)
- Michael Asher (1943 – 2017)
- Ernesto Neto (1964 –)
- Joana Vasconcelos (1971 –)



JOANA VASCONCELOS
Lilaciana, 2012
Casa Triângulo, Brasil

RICHARD SERRA,
Clara-Clara, 1983,
Place Daubigny, Paris,
França

MEHMET ALI UYSAL
Soyu, 2018,
Parque Chaulfontaine,
Bélgica

SITE-SPECIFIC

CARACTERÍSTICAS

- As obras são pensadas para ocupar locais específicos, públicos (parques) ou privados (espaços arquitetônicos, como casas, museus, galerias, armazéns, etc.);
- É uma intervenção no espaço que pode conter objetos, sons, imagens, odores, etc.;
- As obras podem provocar uma sensação de estranheza, ambiguidade, inquietação ou surpresa.

ALGUNS ARTISTAS

- Richard Serra (1938 –)
- Mehmet Ali Uysal (1976 –)
- Gian Maria Tosatti (1980 –)

ARTE URBANA

CARACTERÍSTICAS

- Formas figurativas;
- Crítica social;
- Utilização de materiais diversos, valorizando as formas e cores;
- Utilização de materiais desperdiçados;
- Ilusão da profundidade (3D).

ALGUNS ARTISTAS

- Banksy (1974 –)
- Edgar Mueller (1968 –)
- Vhils (1987 –)
- PichiAvo (2015 –)



PICHAVO
Pissarro, o Deus do Mar, 2018

ANDREW ROGERS,
Thru,
2004
Alameda, Chile

JEAN PAUL GANEM,
Les Jardins des Capteurs,
2005-2007,
Montréal, Canadá

LAND ART

CARACTERÍSTICAS

- Forma de expressão artística efêmera;
- Influência do movimento minimalista e da arte conceitual;
- Valorização e integração à natureza e ao meio ambiente (bosques, lagos, montanhas, planícies, praias, desertos, etc.);
- Utilização de recursos naturais (troncos, toras, pedras, água, conchas, palha, etc.);
- Crítica à arte tradicional;
- Rompimento com os espaços tradicionais, como as galerias e os museus;
- Obra, natureza e espectador estão sempre em interação.

ALGUNS ARTISTAS

- Walter De Maria (1935 – 2013)
- Richard Long (1945 –)
- Andrew Rogers (1947 –)
- Andy Goldsworthy (1956 –)
- Jean Paul Ganem (1964 –)

ARTE POP

CARACTERÍSTICAS

- Aproximação da arte com a vida cotidiana;
- Reproduções de peças publicitárias;
- Inspiração na cultura de massa;
- Inspiração em banda desenhada;
- Imitação da estética industrial;
- Reproduções em série do mesmo tema;
- Uso da imagem de celebridades;
- Crítica social;
- Utilização de cores intensas e vibrantes.

ALGUNS ARTISTAS

- Richard Hamilton (1922 – 2011)
- Roy Lichtenstein (1923 – 1997)
- Andy Warhol (1928 – 1987)



ROY LICHTENSTEIN, *In the Car*, 1963

ANDY WARHOL, *Latias de Nopoi Campbell*, 1962

ARTE CINÉTICA

CARACTERÍSTICAS

- Estimulo do sentido visual por meio de efeitos visuais (movimentos, fusão de ótica, etc.);
- Profundidade e tridimensionalidade;
- Uso de cores, luz e sombra;
- Uso de formas simples e repetidas;
- Oposição à arte figurativa.

ALGUNS ARTISTAS

- Alexander Calder (1898 – 1976)
- Antoine Ponsner (1884 – 1962)
- Marcel Duchamp (1887 – 1968)
- Abraham Palatnik (1928 – 2020)



ABRAHAM PALATNIK, *Obra Cinética ca-0*, 1968/2009
aço, ferro, madeira pintada e motores (120 x 40 x 40 cm)

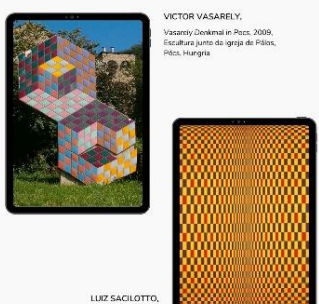
OPTICALART

CARACTERÍSTICAS

- Tridimensionalidade;
- Efeitos óticos e visuais;
- Movimento e contraste de cores;
- Tons vibrantes;
- Formas geométricas e linhas;
- Observador participante;
- Estilo abstrato.

ALGUNS ARTISTAS

- Victor Vasarely szobor (1906 – 1997)
- Adolph Frederick Reinhardt (1913 – 1967)
- Jesús-Raúl Soto (1923 – 2009)
- Luiz Sacilotto (1924 – 2003)



VICTOR VASARELY, *Vasarely Denkmal in Pecs*, 2009, *Escultura junto da igreja do Pecs, Pecs, Hungria*

LUÍZ SACILOTTO, *CÍRCULO*, 1961

MEDIA ART

CARACTERÍSTICAS

- Caracteriza-se pela conjugação de todos os conhecimentos artísticos com as novas tecnologias;
- É criada em ambiente digital, com recursos tecnológicos de multimédia, tais como: som, vídeo, fotografia, instalações, espetáculos, jogos interativos e projetos de Internet.

ALGUNS ARTISTAS

- Ana Vieira (1940 – 2018)
- Le Fura de la Baus (1970 –)



CÍRCULO ALEMÃO RONCALLI, *Substituição de imagens reais por fotografias*, 2009

ARTE DIGITAL

CARACTERÍSTICAS

- A arte é produzida em ambiente gráfico computacional, através de meios digitais e virtuais;
- Os produtos podem ser apresentados em 2D, 3D ou no próprio ambiente em que foram produzidos;
- Existem vários tipos de produtos da arte digital, tais como: desenho/pintura, ilustração, pixelart, gravado digital, escultura 3D, fotografia digital, vídeo digital, animação digital, websites interativos, etc.



Instagram: @luisalicio (Luis Alcio)

Twitter: @aquiboni (Eduardo Boni)

"REINTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE"

O que vamos fazer?



Visita Guiada ao Museu de Arte Contemporânea

Fotografar obras de arte

Escolher uma obra de arte do artista Pablo Picasso

Resolução de uma ficha de trabalho sobre a Obra de Arte escolhida

Reinterpretar a obra escolhida

PABLO PICASSO

Movimentos Artísticos



Cubismo
Período Africano
Cubismo Sintético
Período Clássico
Período Azul
Período Rosa
Surrealismo



GUSTAV KLIMT, *O Beijo*, 1907-1908

TARSILA DO AMARAL, *Abstrato*, 1928



LEONARDO DA VINCI, *Mona Lisa*, 1503

VINCENT VAN GOGH, *A noite estrelada*, 1889

Apêndice IV: Ficha de Trabalho sobre a Obra Escolhida



Duplique este formulário para utilizar como se fosse seu.

[Duplicar](#)



Ficha de Trabalho - Ed. Visual 9.º A

* Obrigatório

Escreve o teu nome e número.

1. Nome *

2. Número *

[Seguinte](#)

Duplique este formulário para utilizar como se fosse seu. [Duplicar](#)

Estes conteúdos são criados pelo proprietário do formulário. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário. A Microsoft não é responsável pelas práticas de privacidade ou segurança dos seus clientes, incluindo os do proprietário deste formulário. Nunca revele a sua palavra-passe.

Com tecnologia do Microsoft Forms | [Privacidade e cookies](#) | [Termos de utilização](#)

Ficha Técnica da Obra

Preenche os seguintes dados relativos à ficha técnica da obra que selecionaste.

3. Autor

4. Título

5. Data

6. Dimensões (comprimento x largura)

7. Proveniência (local onde a obra está localizada)

8. Técnica(s) Utilizada(s)

9. Movimento Artístico



Duplicate este formulário para utilizar como se fosse seu.

Duplicar

Análise Interpretativa da Obra

Analisa, interpreta e justifica a obra que selecionaste.

10. Indica o tema da obra

Introduza a sua resposta

11. Escreve as principais ideias e significados simbólicos que a obra transmite

Introduza a sua resposta

12. Identifica as emoções e os sentimentos despertados pela obra (como te faz sentir)

Introduza a sua resposta

13. **Justifica a tua escolha**

Introduza a sua resposta

Anterior

Submeter

Duplicate este formulário para utilizar como se fosse seu. [Duplicar](#)

Apêndice V: Questionário sobre a Obra Escolhida

Pesquisar biblioteca Quizizz

Insira o código

Artes 9th série



Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso

Laura Cipriano • 5 jogadas • 8 questões

Compartilhar

Editar

Salvar

Sessão Ao Vivo

Atribuir



Apresentando novo *Modo de papel*

Não são necessários dispositivos de estudante. [Saber mais](#)

Exibir respostas ☒

See Preview >

1. Aberta

3 minutos NA

Primeiro e último nome.

2. Aberta

3 minutos NA

Número.

3. Aberta

3 minutos NA

Título da Obra escolhida.

4. Aberta

15 minutos NA

Gostaste de realizar este trabalho? Justifica a tua resposta.

5. Aberta

15 minutos NA

Em que te baseaste para criares o teu trabalho? Tiveste dificuldade em encontrar ideias? Que ideias escolheste e porquê?

Explorar

Biblioteca

Criar

Relatórios

Turmas

Universidade Lusófona | Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação

XII



Insira o código

 Sessão Ao Vivo

 Atribuir

 Modo de papel

6. Aberta

15 minutos

NA

Que material escolheste e porquê?

7. Aberta

15 minutos

NA

De que fala a tua obra reinterpretada? O que pretendias exprimir?

8. Aberta

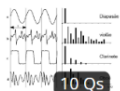
15 minutos

NA

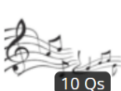
Estás satisfeito(a) com o teu trabalho final? O resultado final ficou de acordo com a tua ideia inicial? Caso ainda pudesses alterar alguma coisa, o que é que mudarias no teu trabalho?

Sugestões para você

Ver mais >



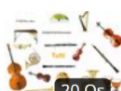
TIMBRE
505 jogadas
5º - 9º
10 Qs



ALTURA DOS SONS
406 jogadas
5º - 9º
10 Qs



Gramática
2.9K jogadas
3º - 4º
10 Qs



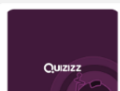
Sons dos Instrumentos de Orquestra
1.6K jogadas
5º - 9º
20 Qs
SUPER



Os Lusíadas
135 jogadas
1ºEM
20 Qs



Educação Musical - Revisões
26 jogadas
1º
37 Qs
SUPER



INFORMÁTICA
1.5K jogadas
1ºEM
21 Qs
LIÇÃO

Recursos

Escola e Distrito

NOVO

 Explorar

 Biblioteca

 Criar

 Relatórios

 Turmas

Apêndice VI: Questionário Global relacionado ao 2.º Semestre

Forms

Educação Visual - Guardado

?

Laura Beatriz Vice...



Seção 1

Escreve o teu nome e número.

1. Nome *

Introduza a sua resposta

2. Número *

Introduza a sua resposta

Seção 2

Questionário

Perguntas

Respostas 16

3. Em qual semestre gostaste mais de realizar os trabalhos? *

☐ 1.º Semestre

☐ 2.º Semestre

4. Justifica a tua resposta anterior. *

Introduza a sua resposta

5. Qual das Unidades Didáticas é que gostaste mais de realizar no 2.º Semestre? *	...
☐ "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso" ☐ "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular" ☐ Gostei de ambas	
6. Justifica a tua resposta anterior. *	...
Introduza a sua resposta	
7. Sobre a Unidade Didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", achaste que a visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (CCB) foi uma mais-valia para a tua aprendizagem? Foi útil como inspiração para o teu trabalho? *	...
Introduza a sua resposta	
8. Sobre a Unidade Didática "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso", gostaste de experimentar novos materiais? Gostaste de interpretar a tua obra escolhida com um novo sentido? Justifica a tua resposta. *	...
Introduza a sua resposta	
9. Sobre a "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular", qual dos trabalhos gostaste mais de realizar? *	...
☐ Avenida em Perspetiva Cónica com Um Ponto de Fuga ☐ Avenida em Perspetiva Cónica com Dois Pontos de Fuga	
10. Justifica a tua resposta anterior. *	...
Introduza a sua resposta	
11. Se tivesses a oportunidade de alterar o resultado de qualquer trabalho, qual das Unidades Didáticas é que voltarias a repetir, de forma a melhorar o teu trabalho? *	...
☐ "Reinterpretação de Obras de Arte de Pablo Picasso" ☐ "Paisagem Urbana - Perspetiva Cónica Frontal e Angular"	
12. Justifica a tua resposta anterior. *	...
Introduza a sua resposta	

Apêndice VII: Ficha de Apoio aos Alunos



Escola Secundária de Sá da Bandeira – 402837
Departamento Disciplinar: EXPRESSÕES – Grupo 600
Ficha de Apoio de Educação Visual – 9.º A
Ano Letivo 2022/2023



Exemplos de respostas:

Questão n.º 4 – Gostaste de realizar este trabalho? Justifica a tua resposta.

Gostei bastante desta atividade, visto que foi criativa e divertida, foi um trabalho que nunca tinha feito antes.

Questão n.º 5 – Em que te baseaste para criares o teu trabalho? Tiveste dificuldade em encontrar ideias? Que ideias escolheste e porquê?

No meu trabalho, baseei-me na música, pois faz lembrar a minha infância. Não tive dificuldades a encontrar ideias. A minha primeira ideia foi a escolha de uma paleta de cores mais fortes e vivas e a segunda foi tentar representar o movimento nos músicos para dar uma ilusão de que estes estão a dançar.

Questão n.º 6 – Que material escolheste e porquê?

1. Escolhi o pastel de óleo para o meu trabalho, pois nunca o tinha utilizado antes.
2. Escolhi a aguarela para obter com mais facilidade as transparências e, no final, os lápis de cor para realçar melhor as características principais.

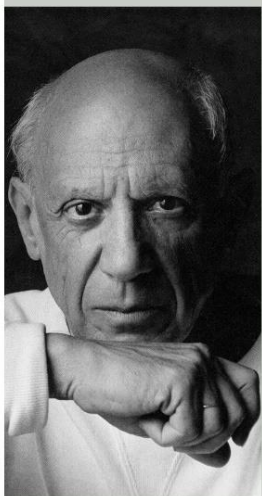
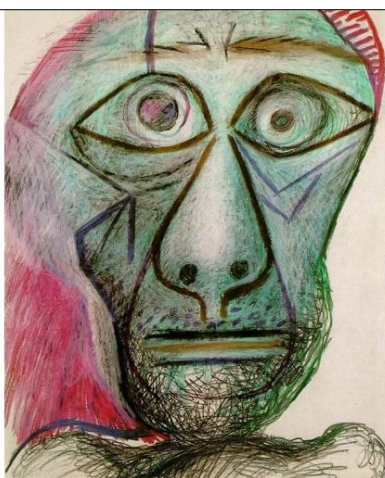
Questão n.º 7 – De que fala a tua obra reinterpretada? O que pretendias exprimir?

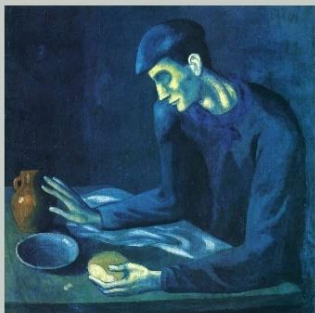
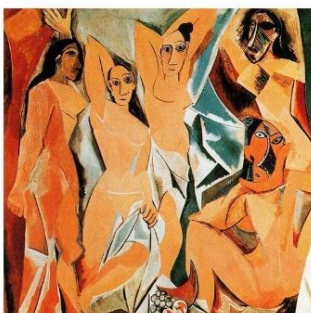
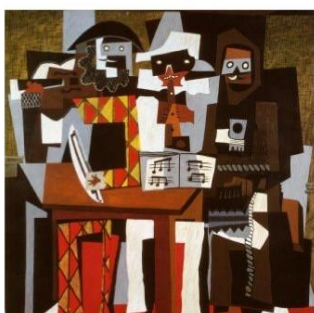
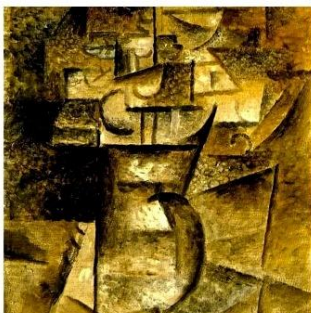
Procurei que a minha obra fosse uma reinterpretação da minha infância, que exprimisse confusão e alegria.

Questão n.º 8 – Estás satisfeito(a) com o teu trabalho final? O resultado final ficou de acordo com a tua ideia inicial? Caso ainda pudesses alterar alguma coisa, o que é que mudarias no teu trabalho?

1. Estou satisfeito(a) com o resultado final, apesar de não ter ficado idêntico à minha ideia inicial, mas acho que não mudaria muito o trabalho.
2. Apesar de o trabalho ter ficado idêntico à minha ideia inicial, não estou satisfeito(a) com o resultado final, pois penso que, se tivesse utilizado o pastel de óleo em vez da aguarela, o resultado teria ficado melhor.

Apêndice VIII: Folheto da Exposição

 Pablo Picasso <u>Nasceu</u> em Málaga, na região da Andaluzia, Espanha a 25 de outubro de 1881. <u>Morreu</u> a 8 de abril de 1973, em Mougins, França, aos 91 anos de idade. <u>Deixou um legado de aproximadamente:</u> 1880 pinturas; 1335 esculturas; 880 cerâmicas; 7089 desenhos.	EXPOSIÇÃO DE PINTURA <i>"Reprodução/ Reinterpretação de obras de arte de Pablo Picasso"</i> Trabalhos realizados pelos alunos: 9.º A / D Professoras: Isabel Gaspar / Laura Cipriano De 05/04/2023 a 05/05/2023 Nos átrios da Escola Sá da Bandeira.	 90 anos (28 de junho de 1972) ÚLTIMO AUTORRETRATO
--	--	--

Fase Azul (1901-1905) 	Fase Africana (1907-1909) 	Fase do Cubismo Sintético (1912-1919) 
Fase Rosa (1904-1906) 	Fase do Cubismo Analítico (1909-1912) 	Fase do Surrealismo (1930-1973) 

Apêndice IX: Divulgação Online

Link para aceder à Newsletter nº 34 do AESB: <https://bit.ly/3BSATHW>

2º Semestre | Ano Letivo 22/23
Nº4



Agrupamento de Escolas Sá da
Bandeira, Santarém | Newsletter

Jornadas UBUNTU

by GCAESB

O auditório da Escola Secundária Sá da Bandeira recebeu as Jornadas Ubuntu “*Estás bem ou és feliz?*” – jornadas da Felicidade e Bem-Estar da região de Santarém esta quinta-feira, 27 de abril.



O evento teve diversos workshops, momentos culturais, debates e histórias de vida dos mais jovens, impulsionados pela “*Academia de Líderes Ubuntu – Escolas Ubuntu*”, um programa de capacitação desenvolvido a partir do modelo de liderança servidora e inspirado em figuras como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala.

Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “*Eu Sou Porque Tu És*”, na valorização da interdependência e da solidariedade.

A iniciativa foi organizada pelo Instituto Politécnico de Santarém, em colaboração com a Escola Secundária Sá da Bandeira e o Instituto Padre António Vieira (IPAV) e o apoio da Câmara de Santarém.

Reinterpretação de obras de arte de Pablo Picasso

by professora Isabel Gaspar

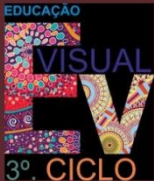
No âmbito da disciplina de educação Visual, de 5 de abril a 5 de maio, esteve patente nos átrios da Escola Sá da Bandeira a Exposição de Pintura “*Reprodução (9ºD – Isabel Gaspar) / Reinterpretação (9ºA – Laura Cipriano) de Obras de Arte de Pablo Picasso*”, dinamizada pela docente estagiária Laura Cipriano, e pela docente orientadora de estágio, Isabel Gaspar.



Apêndice X: Ficha de Autoavaliação

[← Anterior](#)

ComputadorDispositivo Móvel



Autoavaliação Educação Visual

Final do Ano Letivo

* Obrigatório

1. Nome: Nº Turma: *

Introduza a sua resposta

2. Compreendi as noções/conceitos abordados nas aulas. *

☐ Sim

☐ Nem Sempre

☐ Não

3. Usei os materiais adequados na realização dos trabalhos. *

Muito Insuficiente ☆ ☆ ☆ ☆ Muito Bom

4. Apliquei os conhecimentos que adquiri. *

☐ Sim

☐ Nem Sempre

☐ Não

☐ Não

5. Tive o material solicitado/necessário para a realização dos trabalhos. *

☐ 4

☐ Sim

☐ Nem Sempre

☐ Não

6. Fui criativo/a nos trabalhos desenvolvidos. *

☐ 4

Muito Insuficiente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

7. Revelei interesse e empenho pelas atividades das aulas. *

☐ 4

☐ Sim

☐ Nem Sempre

☐ Não

8. Fui rigoroso/a na realização dos trabalhos propostos. *

☐ 4

Muito Insuficiente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

9. Concluí os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos. *

☐ 4

☐ Sim

☐ Nem Sempre

☐ Não

10. Fui assíduo/a e pontual. *

☐ 4

☐ Sim

☐ Não

☐ Não

11. Faz a tua autoavaliação final. *

☐ 4

Nível 1 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Nível 5

Submeter

Anexos

Anexo I: Conteúdos Curriculares de Educação Visual do 9.º ano do Ano Letivo 2022/23



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES

Grupo 600

EDUCAÇÃO VISUAL

9º ANO

1º semestre

					1ºS	2ºS
ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (TEMA 4 DO MANUAL)						
Elementos estruturais da linguagem plástica;					X	
Exploração expressiva de técnicas;					X	
Técnica de ampliação;					X	
Recorte colagem e montagem.					X	
1º -Trabalho Identificação da capa com uma sigla/ Ilustração de um provérbio	Domínio: D1	Pesquisa 30%	1 – 15% 2 – 15 %	X		
	APROPRIAÇÃO e REFLEXÃO – 25%					
		Anteprojeto 70%	3 – 20% 4 – 20% 5 – 30%			
Visão e percepção Visual (TEMA 2 DO MANUAL)						
Mecanismo da visão;					X	
Percepção visual;					X	
Ilusões de ótica;					X	
Figura-fundo;					X	
Figuras reversíveis e ambíguas.					X	
2º Trabalho Ficha de trabalho - Figura/fundo	Domínio: D2	Metodologia 50%	6 - 15% 7 - 15% 8 - 20%	X		
	INTERPRETAÇÃO e COMUNICAÇÃO – 25%					
		Projeto 50%	9 – 25% 10 – 25%			
ENGENHARIA						
Evolução Histórica;					X	
Áreas da Engenharia;					X	
Noção de Volume a 3D, através de uma maquete.					X	
3º Trabalho Construção de um Arco Romano em cartolina através de uma maquete	Domínio: D3	Técnica 40%	11 - 10% 12 - 10% 13 - 10% 14 - 10 %	X		
	EXPERIMENTAÇÃO e CRIAÇÃO - 35%					
		Apresentação 60%	15 - 20% 16 - 20% 17 - 20%			

2º semestre

					1ºS	2ºS
Perspetiva cónica – FRONTAL (TEMA 6 DO MANUAL)						X
Utilizar materiais básicos e normas do desenho técnico;						X
Retas paralelas e perpendiculares;						X
Perspetiva frontal;						X
Aplicação de cor com a técnica de lápis de cor;						X
Ficha Informativa.						X
5.º Trabalho Composição com letras em perspetiva cónica frontal	Domínio: D1	Anteprojeto 100%	3 – 30% 4 – 30% 5 – 40%		X	
	APROPRIAÇÃO e REFLEXÃO – 25%					
Perspetiva cónica – ANGULAR (TEMA 6 DO MANUAL)						
Utilizar materiais básicos e normas do desenho técnico;						X
Retas paralelas e perpendiculares;						X
Perspetiva frontal;						X
Aplicação de cor com a técnica de lápis de cor.						X
6.º Trabalho Desenho de um edifício em perspetiva cónica angular	Domínio: D2	Metodologia 50%	6 - 15% 7 - 15% 8 - 20%		X	
	INTERPRETAÇÃO e COMUNICAÇÃO – 25%					Projeto 50%
Movimentos Artísticos (TEMA 1/5/7 DO MANUAL)						
Obra de arte e os pintores da época moderna;						X
Arte figurativa;						X
Arte abstrata;						X
Técnicas de Artes Plásticas;						X
Diversos materiais riscadores;						X
Visita de Estudo ao CCB.						X
4º Trabalho Realização de uma Pintura de um quadro de um pintor conhecido dando uma nova reinterpretação do quadro existente	Domínio: D3	Técnica 40%	11 - 10% 12 - 10% 13 - 10% 14 - 10 %		X	
	EXPERIMENTAÇÃO e CRIAÇÃO - 35%					Apresentação 60%

Anexo II: Critérios Gerais de avaliação na disciplina de Educação Visual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA Disciplina/ área: Educação Visual Ciclo/ano: 3º Ciclo			
Domínios específicos	Critérios gerais	Ponderações	Processos de recolha de informação
Apropriação e Reflexão:	Conhecimento Desenvolvimento pessoal e social	25%	TRABALHOS DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS QUESTIONAMENTO ORAL GRELHAS DE OBSERVAÇÃO QUESTIONÁRIO NO FORMS TRABALHOS DE PESQUISA, LISTAS DE VERIFICAÇÃO, EXPOSIÇÕES ARTÍSTICAS
Interpretação e Comunicação:	Conhecimento Comunicação Desenvolvimento pessoal e social	25%	
Experimentação e Criação:	Conhecimento Comunicação Desenvolvimento pessoal e social	35%	
Ético-Relacional	Saber agir eticamente; Ser rigoroso e exigente no trabalho; Ser interventivo; Ser autónomo;	15%	Grelha de Observação Direta

Anexo III: Parâmetros a avaliar por domínio na disciplina de Educação Visual.

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA	DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES	
Domínios	Parâmetros a avaliar (a ponderação por item será atribuída consoante a complexidade do trabalho) Serão realizados 3 trabalhos práticos por semestre			%
Apropriação e Reflexão 25% (100)-D1	Pesquisa 30%	1-Faz a pesquisa solicitada 2-Pesquisa, analisa e seleciona		15+15
	Ante Projeto 70%	3-Planeou com esboços e fez a seleção 4-Estudo cromático e seleção 5-Experimentação		20+20+30
Interpretação e Comunicação 25% (100)-D2	Metodologia 50%	6-Valores expressivos do traço (fino, medio, grosso, sinuoso e descontinuo) 7Criatividade e autonomia – capacidade criativa e autonomia 8-Apresenta rigor no traçado		15+15+20
	Projeto 50%	9-Autonomia na realização das tarefas 10-Grau de complexidade		25+25
Experimentação e Criação 35% (100)-D3	Técnica 40%	11-Aplica corretamente a técnica de pintura (a lápis de cor.....) 12-Técnica de recorte e de colagem 13-Técnica de pintura e contrastes cromáticos 14-Qualidade gráfica e expressiva do desenho		10+10+10+10
	Apresentação final 60%	15-Representação com detalhes 16-Tem cuidado com a apresentação do trabalho 17-Enquadramento do trabalho na folha		20+20+20

Anexo IV: Roteiro da Visita de Estudo a Lisboa

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA	
Informação aos Encarregados de Educação	
Visita de Estudo ao Museu de Arte Contemporânea (Centro Cultural de Belém) e Teatro <i>Auto da Barca do Inferno</i> (Mosteiro dos Jerónimos) - 9.º Ano	
Os docentes de Português, História e Educação Visual, do(a) aluno(a) _____, n.º _____, da turma _____, do 9º ano, vêm, por este meio, informar o(a) respetivo(a) Encarregado(a) de Educação que no dia 14/02/2023 no âmbito das disciplinas mencionadas, vai realizar-se uma visita de estudo a Lisboa .	
OBJETIVOS DA VISITA DE ESTUDO	PROGRAMA DA VISITA DE ESTUDO
- Participar em atividades interpessoais e de grupo respeitando regras e critérios de atuação e de convivência em diversos contextos. - Favorecer a Interdisciplinaridade; - Promover o enriquecimento social dos alunos; - Melhorar relações interpessoais. <u>História</u> - Tomar contacto com espaços promotores de atividades lúdico pedagógicas; - Estimular o gosto pela arte; - Contactar com obras de arte de épocas históricas abordadas ao longo das aulas; - Despertar a curiosidade a nível cultural; - Proporcionar um ambiente de convívio entre alunos, professores e instituições nacionais; <u>Educação Visual</u> - Tomar contacto com diferentes Movimentos Artísticos; - Contactar com obra de arte e os pintores da época moderna: - Arte figurativa; - Arte abstrata; - Tomar contacto com diferentes técnicas de artes plásticas. <u>Português</u> - Promover a consolidação de saberes relativos aos domínios do texto dramático, reconhecendo a especificidade do texto dramático; - Promover o contacto direto com o espetáculo, verificando a eficácia de linguagens e técnicas teatrais. Adquirir gosto pelo teatro; - Motivar para o conhecimento e valorização do património histórico-cultural.	- Saída (hora e local): 8.30 – Escola Secundária Sá da Bandeira - Principais locais a visitar: Museu de Arte Contemporânea - Centro Cultural de Belém (1ª sessão:10.30h, 2ª sessão: 14h30min); - Teatro - “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente no Mosteiro dos Jerónimos (1ª sessão:10.30h, 2ª sessão: 14h30min); - Chegada prevista (local e hora) – Escola Secundária Sá da Bandeira -17.30 h. <u>Recomendações:</u> - Todos os alunos devem ser portadores do cartão de cidadão (não cópia). - Os alunos têm de levar almoço, um lanche para os períodos da manhã e da tarde e água. - Os alunos devem levar roupa adequada para as condições atmosféricas. - Se necessário, tomar previamente a medicação para o enjoo em viagem. - A paragem para embarque e desembarque será junto à escola, cabendo ao encarregado de educação assegurar o transporte do aluno casa/escola/casa. - Os alunos deverão cumprir as normas definidas na lei nº51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do Aluno), no Regulamento Interno do Agrupamento e no documento Normas de Convivência - Tolerância Zero à Indisciplina, apresentando um comportamento ordeiro e respeitador, quer durante o percurso, quer na visita.
Custo da Visita: 15 euros	
Com os melhores cumprimentos,	
Os Professores responsáveis	
Data: 09 / 01 / 2023	

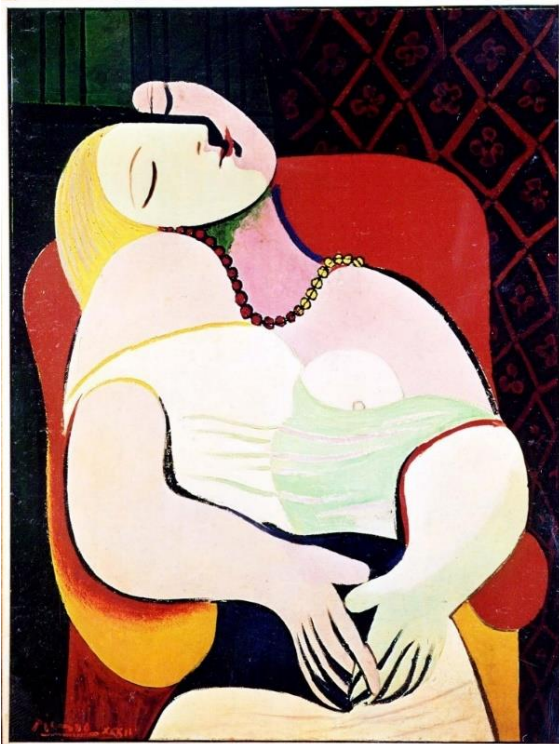
Anexo V: Autorização da Visita de Estudo a Lisboa

(Nome) _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a
_____ n.º _____ da turma _____ do 9.º ano, **autorizo / não autorizo** (riscar o que
não interessa) o/a seu/sua educando/a a participar na visita de estudo e tomei conhecimento das regras de
funcionamento da visita de estudo.

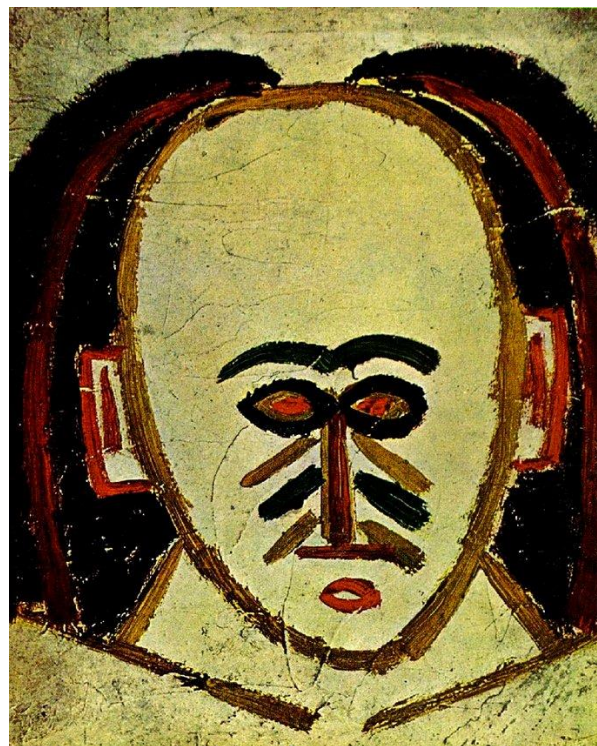
Data ____/____/____

O/A Encarregado/a de Educação _____.

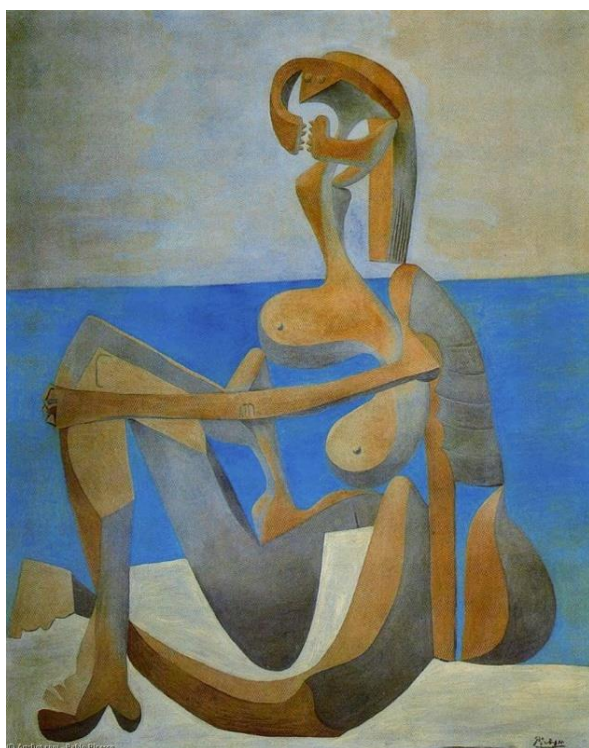
Anexo VI: Obras de Pablo Picasso escolhidas pelos Alunos



“Le Rêve (O Sonho)”, 1932, óleo sobre tela, 130 x 97 cm



“Cabeça de Homem”, 1907



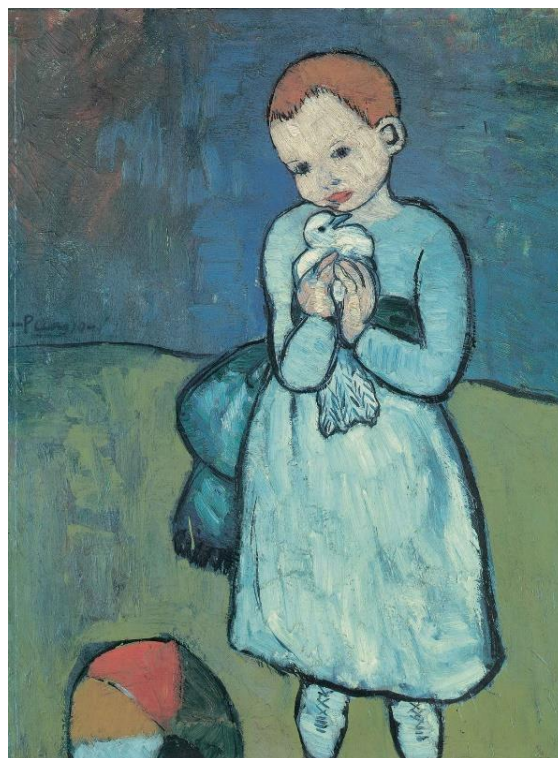
“Banhista Sentada”, 1930, óleo sobre tela, 1,63 x 1,3 m



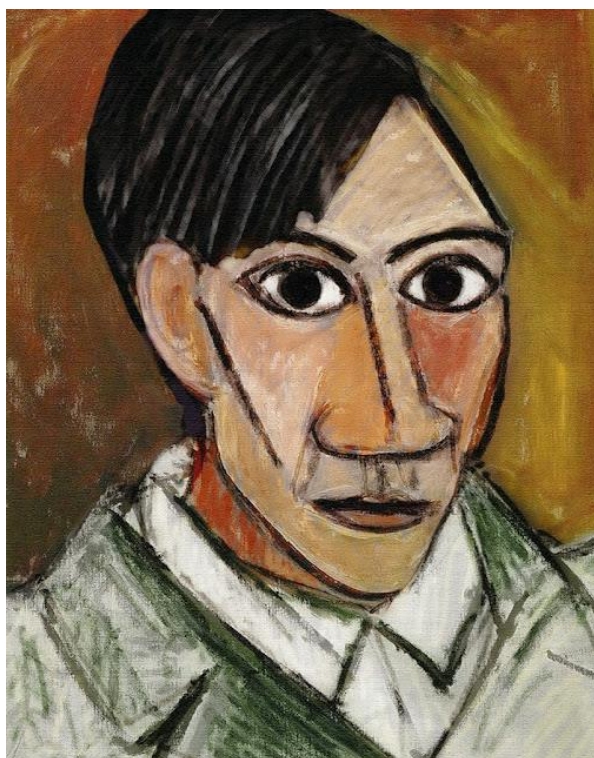
“Two Girls Reading”, 1934, óleo sobre tela, 110,17 x 89,38 x 7,62 cm



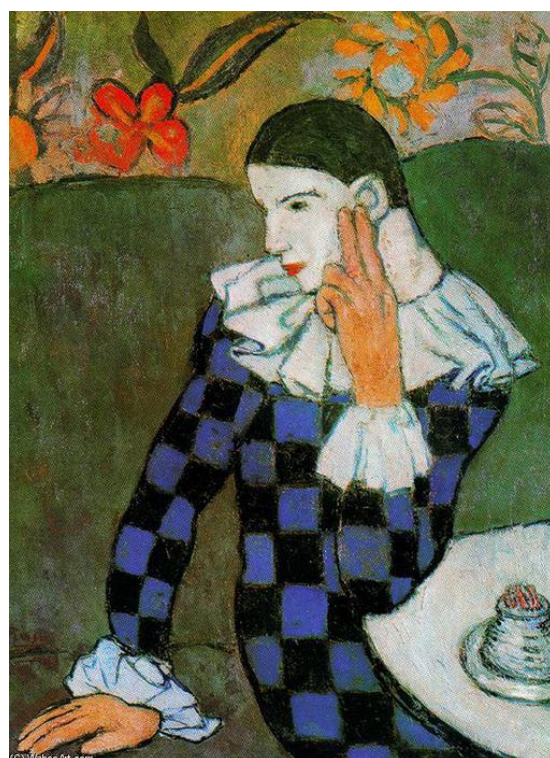
"La Cerveza (Retrato de Jaime Sabartés)",
1901, óleo sobre tela, 82 x 66 cm



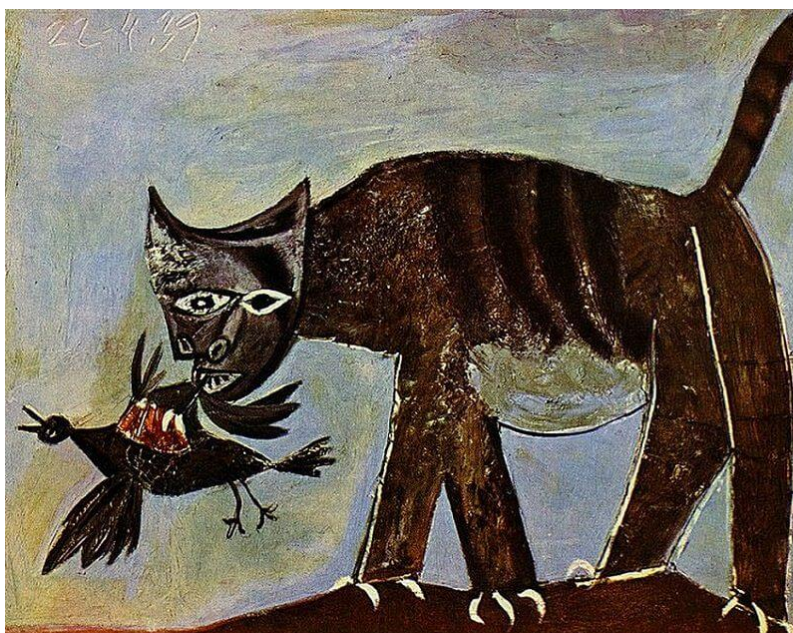
"Child With a Dove", 1901, óleo sobre tela,
73 x 54 cm



"Autorretrato", 1907, óleo sobre tela, 50 x 46
cm



"Arlequin Inclinado", 1901



“Cat Catching a Bird”, 1939, óleo sobre tela, 81 x 100 cm



“Dove of Peace”, 1949



“Visage solaire”, 1956, cerâmica



"Três Músicos", 1921, óleo sobre tela, 201 x 223 cm



"Cabeça de Touro", 1942, selim e guidador de bicicleta, 33,5 x 43,5 x 19 cm



"Retrato de Suzanne Bloch", 1904, óleo sobre tela, 65 x 54 cm



"Retrato de Suzanne Bloch", 1904, óleo sobre tela, 65 x 54 cm

Anexo VII: Trabalhos dos Alunos

