

Matilde Fabiana Matos Pinto

BARCO PARADO NÃO FAZ VIAGEM

Práticas específicas do desenho sem referente visual

Dissertação orientada pela

Prof.^a Doutora Maria Constança Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa, 2017

Matilde Fabiana Matos Pinto

BARCO PARADO NÃO FAZ VIAGEM

Práticas específicas do desenho sem referente visual

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 24/04/2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 125/2017, de 10 de abril de 2017, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor José António Sanches Ramos

Vogal: Prof.^a Doutora Ana Bela Figueiredo Mendes (ESEL/ILPL) - arguente

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa, 2017

Agradecimentos

Agradecemos em primeiro lugar aos alunos da Escola D. Filipa de Lencastre em Lisboa pelo empenho, entusiasmo, energia e vida que colocaram nos seus desenhos.

Agradeço à minha professora orientadora, a Professora Doutora Constança Vasconcelos pela disponibilidade, esclarecimento de dúvidas e sugestões sempre pertinentes. Agradeço ainda pela importância que dá à investigação em arte, assim como pela forma incansável como luta pela formação integral dos professores das disciplinas artísticas.

Ao Diogo, pela paciência, compreensão e inúmeros sacrifícios a que o percurso atribuído desta dissertação obrigou, e à minha tia Ília pela sua confiança e amor incondicional.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, compreende a descrição pormenorizada e justificada das práticas desenvolvidas em sala de aula no âmbito da cadeira de Prática de Ensino Supervisionada, em duas turmas do 8º ano, com a orientação pedagógica da docente da disciplina.

Nasce da possibilidade de relacionar práticas contemporâneas do desenho para o desenvolvimento criativo dos alunos, através de um conjunto alargado de experiências voltadas para a interpretação de obras literárias. Mais concretamente, o projeto de investigação procura explorar o modo como a produção gráfica de um conjunto de alunos do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre em Lisboa poderá incentivar a leitura e interpretação de obras literárias, e simultaneamente estimular o reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata. Centra-se no modo como a experiência do desenho poderá incentivar o desenvolvimento de diferentes processos de leitura e interpretação dos estudantes, e seguidamente, o que deriva dessa experiência que possa ser aplicável na estruturação de uma proposta de ação pedagógica diferenciada para o ensino do desenho.

No âmbito deste estudo estivemos cerca de quatro meses em trabalho de sala de aula, em contato direto com as duas turmas que estabeleceram a unidade de análise de investigação. Os dados foram recolhidos através de diversas técnicas e meios, privilegiando uma abordagem metodológica qualitativa que valoriza a capacidade expressiva do desenho, o conhecimento que se dá através da ação, a sensibilidade e capacidade para lidar com o imprevisto e a experimentação sem receio. Os fenómenos são descritos de forma exploratória e descritiva, e a informação recolhida desdobra-se sob a forma de questionário, grelhas de observação das aulas, produção gráfica dos estudantes e fichas de autoavaliação.

Por último, poderá afirmar-se que a presente investigação coloca a descoberto a grande potencialidade do desenho contribuir para o desenvolvimento de alunos ativos e com capacidade crítica, capazes de trabalhar sobre ideias, palavras e conceitos próprios.

Palavras-Chave: Criatividade; Ensino Artístico; Desenho de memória; Ilustração de conceitos; Narrativa Visual.

Abstract

This report, prepared within the context of the Master's Degree in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, comprises a detailed and justified description of the classroom practices developed in the class of Supervised Teaching Practice. It involves two 8th grade classes and the pedagogical supervision provided by the teacher of the subject.

It arose out of the possibility of connecting contemporary practices of drawing towards the creative development of students, through a wide range of experiences directed at the interpretation of literary works. More specifically, the research project seeks to explore how the graphic production of a group of students from the D. Filipa de Lencastre Schools Group in Lisbon could encourage the reading and interpretation of literary works and, at the same time, stimulate the recognition of objects and ideas regardless of their physical or immediate presence. It is focused on how the experience of drawing can encourage the development of different processes of reading and interpretation by students. Afterwards, the results from this experiment may be useful to construct a differentiated pedagogical action proposal for the teaching of drawing.

Within the framework of this study we spent about four months doing classroom work in direct contact with the three classes that comprised the research analysis unit. The data were collected through the use of several techniques and means, favouring a qualitative methodological approach that values the expressiveness of drawing, the knowledge that can be perceived through action, the sensitivity and ability to deal with the unexpected and the possibility of experimenting without fear. The phenomena are described in an exploratory and descriptive way, and the information collected resulted from a questionnaire, class observation grids, graphical production by students and self-evaluation sheets.

In conclusion, one can state that this research reveals the enormous potential of drawing as a contributing factor to the development of active and critical students capable of working on their own ideas, words and concepts.

Keywords: Creativity; Artistic Education; Drawing from memory; Concept Illustration; Visual Narrative.

Índice

Capítulo I - Introdução	2
1.1. Enquadramento geral da investigação	2
1.2. Declaração do problema e questão de investigação	9
1.3. Finalidades da investigação	10
1.4. Estrutura da dissertação	12
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	14
2.1. Importância das artes e do seu ensino na formação integral dos jovens	14
2.1.1. Marcos da Educação Artística em Portugal	39
2.2. Artes e criatividade	44
2.2.1. Teorias do pensamento criativo	44
2.2.2. Diferentes conceitos de criatividade	55
2.2.3. Imaginação e literacia em artes visuais	64
2.2.4. Etapas do processo criativo	68
2.3. O desenho e seu potencial criativo.....	73
2.4. A construção docente	88
Capítulo III – Desenho da investigação.....	98
3.1. Apresentação esquemática da metodologia.....	98
3.2. Contexto, natureza e âmbito do método de investigação.....	100
3.2.2. Identificação do local de estágio	102
3.2.3. A sala de aula	104
3.2.4. A disciplina de Educação Visual	105
3.2.4.1. Especificidades da disciplina no Currículo Nacional do Ensino Básico	107
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	110
3.3.1. A realização do questionário	111
3.3.2. Comentários dos alunos relativamente aos seus desenhos.....	112
3.4. Métodos e técnicas de avaliação.....	112
3.4.1. Critérios e instrumentos de avaliação	115
Capítulo IV – Prática Pedagógica	117
4.1. Unidade didática <i>Barco parado não faz viagem</i>	117
4.1.1 Planificação da Unidade Didática	119
4.1.2 Estratégias de ensino.....	120
4.2. Prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico - Turma B do 8º ano.....	120
4.2.1 Caracterização da turma	120
4.2.2. As aulas lecionadas	121
4.2.3. Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação.....	147

4.3. Prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico - Turma C do 8º ano	149
4.3.1 Caracterização da turma	149
4.3.2. As aulas lecionadas	150
4.3.3. Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação.....	177
4.4. Reflexão dos resultados da prática pedagógica	180
Capítulo V – A exposição <i>Barco parado não faz viagem</i>	182
Capítulo VI – Considerações Finais	183
5.1. Conclusão	183
5.2. Limitações do trabalho desenvolvido.....	190
Referências bibliográficas	191
Apêndices	i
Apêndice 1- Questionário para caracterização do perfil do aluno	ii
Apêndice 2 – Ficha de autoavaliação	iv
Apêndice 3 - Identidade gráfica da exposição <i>Barco parado não faz viagem</i>	v
Apêndice 4 - Fotografias da exposição <i>Barco parado não faz viagem</i>	viii
Apêndice 5 – Planificação geral do 3º Período, Educação Visual, 8º ano, turma B	xiii
Apêndice 6 – Planificação aula a aula, 8º ano, turma B	xiv
Apêndice 7 – Grelha de avaliação da unidade didática, 8º ano, turma B.....	xxix
Apêndice 8 – Planificação geral do 3º Período, Educação Visual, 8º ano, turma C.....	xxxi
Apêndice 9 – Planificação aula a aula, 8º ano, turma C.....	xxxii
Apêndice 10 – Grelha de avaliação da unidade didática, 8º ano, turma C.....	xlvi

Índice de Figuras

Figura 1 - Antigo Liceu D. Filipa de Lencastre, atual Escola Secundária D. Filipa de Lencastre.....	103
Figura 2 - Imagem ilustrativa da divisão da turma por filas de carteiras.....	122
Figura 3 - Henrique Leal, Ilustração do provérbio <i>A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha</i> , 2013	124
Figura 4 - José Parente, Ilustração do provérbio <i>A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha</i> , 2013.....	125
Figura 5 - Francisco Monteiro, Ilustração do provérbio <i>Nevoeiro na serra, chuva na terra</i> , 2013.....	126
Figura 6 - Teresa Rahovan, Ilustração do provérbio <i>Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades</i> , 2013.....	126
Figura 7 - Henrique Leal, Ilustração do provérbio <i>Nariz de cão e rabo de gente nunca está quente</i> , 2013.....	127
Figura 8 - Lourenço Cardoso, Ilustração do provérbio <i>De tostão a tostão vai um milhão</i> , 2013	127
Figura 9 - Sara Gavina, Ilustração do provérbio <i>Boda molhada, boda abençoada</i> , 2013	128
Figura 10 - Diogo Tomé, Ilustração do provérbio <i>De livro fechado não sai letrado</i> , 2013.....	129
Figura 11 - Lourenço Cardoso, Ilustração do provérbio <i>De Espanha nem bom vento nem bom casamento</i> , 2013.....	129
Figura 12 - Teresa Rahovan, Ilustração do provérbio <i>Deus dá nozes a quem não tem dentes</i> , 2013.....	130
Figura 13 - Lourenço Cardoso, Ilustração da primeira estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013	132
Figura 14 - Diogo Tomé, Ilustração da segunda estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013	133
Figura 15 - Rui Amador, Ilustração da terceira estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013.....	134
Figura 16 - José Parente, Ilustração da quarta estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013.....	134
Figura 17 - Madalena Silva, Ilustração da quarta estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013.....	135
Figura 18 - José Parente, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 1), 2013	138
Figura 19 - Lourenço Cardoso, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 2), 2013	138
Figura 20 - António Maia, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 3), 2013	139
Figura 21 - Rui Amador, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 4), 2013.....	139
Figura 22 - Diogo Tomé, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 5), 2013.....	140
Figura 23 - Teresa Rahovan, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 6), 2013	140
Figura 24 - Rui Amador, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 7), 2013.....	141
Figura 25 - Isabel Boléo, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 8), 2013.....	143
Figura 26 - António Maia, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 9), 2013	144
Figura 27 - Gonçalo Conceição, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 10), 2013	144
Figura 28 - Madalena Faria, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 11), 2013....	145
Figura 29 - Diogo Tomé, <i>A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> de Luís Sepúlveda (parte 12), 2013.....	145
Figura 30 - Imagem ilustrativa da divisão da turma por grupo de carteiras.....	151
Figura 31 - Ana Rita, Ilustração do provérbio <i>Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades</i> , 2013	153
Figura 32 - Sofia Fiolhais, Ilustração do provérbio <i>Cada macaco no seu galho</i> , 2013	153
Figura 33 - Nuno Carvalho, Ilustração do provérbio <i>De Espanha nem bom vento nem bom casamento</i> , 2013	154
Figura 34 - Ana Simões, Ilustração do provérbio <i>Nem tudo o que vem à rede é peixe</i> , 2013.....	154
Figura 35 - Rita Gomes, Ilustração do provérbio <i>Boda molhada, boda abençoada</i> , 2013	156
Figura 36 - Patrícia Coelho, Ilustração do provérbio <i>De livro fechado não sai letrado</i> , 2013	156
Figura 37 - Nuno Carvalho, Ilustração do provérbio <i>Nevoeiro na serra, chuva na terra</i> , 2013.....	157
Figura 38 - Ana Rita, Ilustração do provérbio <i>A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha</i> , 2013.....	158
Figura 39 - Pedro Dias, Ilustração do provérbio <i>Deus dá nozes a quem não tem dentes</i> , 2013	159
Figura 40 - Sofia Fiolhais, Ilustração da primeira estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013	160
Figura 41 - Rita Gomes, Ilustração da segunda estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013	161
Figura 42 - Leonor Fonseca, Ilustração da terceira estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013	162
Figura 43 - Patrícia Coelho, Ilustração da quarta estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013.....	162
Figura 44 - Francisco Fialho, Ilustração da quarta estrofe do poema <i>De Tarde</i> de Cesário Verde, 2013.....	163

Figura 45 - Paulo Santos, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 1), 2013	165
Figura 46 - Nuno Carvalho, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 3), 2013	165
Figura 47 - Francisco Fialho, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 4), 2013.....	166
Figura 48 - Pedro Dias, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 8), 2013	166
Figura 49 - Sofia Fiolhais, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 9), 2013.....	167
Figura 50 - Ana Sousa, <i>Lenda da Padeira de Aljubarrota</i> (parte 10), 2013	167
Figura 51 - Tiago Nunes, <i>O Palácio de Ventura</i> de Antero Quental (parte 1), 2013	169
Figura 52 - Sofia Fiolhais, <i>O Palácio de Ventura</i> de Antero Quental (parte 2), 2013.....	170
Figura 53 - Ana Rita, <i>O Palácio de Ventura</i> de Antero Quental (parte 3), 2013.....	170
Figura 54 - Ana Sousa, <i>O Palácio de Ventura</i> de Antero Quental (parte 4), 2013	171
Figura 55 - Francisco Paiva, Maria Francisca Alves e Nuno Carvalho, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013.....	173
Figura 56 - André Prazeres, Mariana Souto e Matilde Cordeiro, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013.....	174
Figura 57 - Joana Kay, Leonor Fonseca e Marta Fróis, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013	174
Figura 58 - Pedro Dias, Sofia Fiolhais e Tiago Nunes, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013.....	175
Figura 59 - Ana Simões, Patrícia Coelho e Paulo Santos, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013.....	176
Figura 60 - Duarte Domingues, Francisco Fialho e Rita Gomes, <i>Pescador da Barca Bela</i> de Almeida Garrett, 2013	176
Figura 61 - Exposição BPNV, Fabrica Features Lisboa, 2013	182

Vimos que ela (a arte) envolve dois princípios mais importantes – um princípio da forma, derivado, em minha opinião, do mundo orgânico e do aspeto objetivo universal de todas as obras de artes; e um princípio de criação peculiar à mente do ser humano, que o impele a criar (e a apreciar a criação de) símbolos, fantasias e mitos que assumem uma existência objetiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma. A forma é uma função de percepção; a criação é uma função da imaginação. Estas duas atividades mentais exaurem, em sua interação dialética em todos os processos psíquicos da experiência estética. Mas a arte possui outros aspetos biológicos e sociais —, e longe de mim subestimar a sua importância.

Herbert Read (1963, p.36)

Capítulo I - Introdução

Não é possível preludiar esta dissertação, — que descreve e examina a minha vivência e desempenho profissional enquanto professora estagiária, — sem primeiramente contextualizar a conjuntura em que decorreu, como me senti na circunstância de docente, as características do contexto escolar, e mais especificamente as particularidades das turmas com as quais se desenvolveu a prática letiva, sempre condicionantes ao desenvolvimento da mesma.

1.1. Enquadramento geral da investigação

Resulta, este Relatório de Iniciação à Prática Supervisionada, da ação educativa desenvolvida com duas turmas do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Supervisionada.

O projeto de investigação visa explorar o modo como a produção gráfica de um conjunto de alunos do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre em Lisboa poderá potenciar a leitura e interpretação de obras literárias e concomitantemente incentivar o reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata. Centra-se nas possibilidades do desenho como ferramenta poderosa para o desenvolvimento de diferentes processos de leitura, e seguidamente no que deriva dessa experiência que possa ser aplicável à criação de uma proposta de ação pedagógica diferenciada para o ensino do desenho.

O desenho, pela sua natureza específica, obriga a um entendimento distinto daquele exigido por outros processos, requerendo e forçando um olhar mais atento. Enquanto instrumento de comunicação não pode ser observado como um processo isolado, mas como um processo humanizado que ocorre através da correlação entre diferentes sistemas simbólicos (verbais e não verbais), da necessidade de comunicação e expressão, e concomitantemente da estruturação do conhecimento. Dado que a investigação pretende incidir no modo como o desenho potencia o desenvolvimento das capacidades percetivas e criativas dos alunos, a aproximação das suas práticas à leitura e interpretação de obras literárias recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura proposto pelo Ministério da Educação e Ciência para a disciplina de Língua Portuguesa, possibilita o desenvolvimento de relações interdisciplinares. Essa articulação potencia o desvendar do património imagético dos alunos e consequentemente, o seu potencial criativo.

O ensino do desenho em sala de aula, os projetos pedagógicos orientados para o desenvolvimento cognitivo, emocional, perceptivo e criativo dos indivíduos são os temas e problemáticas que se procuram incrementar numa abordagem multi e interdisciplinar, que tem como principal intuito a implementação de estratégias e metodologias múltiplas sobre um espaço de ação dinâmico como é a sala de aula. O interesse no desenvolvimento desta problemática deveu-se a dois fatores: em primeiro lugar, à evidência de a instituição escolar ser manifestamente um dos espaços onde os sujeitos passam a maior parte do seu dia, e em segundo lugar, ao facto de a escola ser um espaço privilegiado de aprendizagem, possibilitando refletir a sociedade que se deseja.

É certo que educar é hoje diferente do que foi em tempos, — as transformações sucedidas no contexto mais vasto da sociedade refletem-se de forma constante na educação escolar e no trabalho docente. Novas problemáticas educativas têm sido delineadas para as instituições escolares face à elaboração de novos paradigmas organizacionais que surgiram de alterações no mundo do trabalho, do fortalecimento de novos conhecimentos, do progresso impetuoso das tecnologias da comunicação e informação, e da globalização que trouxe transformações não só no setor económico, mas também nas relações sociais, nas funções do Estado, da cultura, da arte e dos diferentes modos de refletir e assimilar a vida em sociedade.

Na era do conhecimento e da experiência (uma época de inúmeras transformações), a discussão da formação docente vem evocando uma postura de urgência nas instituições escolares (Perrenoud et al., 2001). Mas quais as relações que o docente celebra nas suas práticas educativas artísticas? Os objetivos e metas dos currículos deverão levar a transformações do papel pedagógico do docente, à necessidade de enriquecimento teórico, científico e metodológico, e à procura do desenvolvimento de estratégias didáticas coerentes com os objetivos dos programas das disciplinas.

Ser professor no contexto atual obriga a uma audácia genuína no planeamento do currículo das disciplinas artísticas e a considerar ações pedagógicas diferenciadas, não apenas pela vastidão dos meios e práticas que as disciplinas artísticas incorporam, mas também pela orientação para objetivos concretos que passou a ter que cumprir. Hoje, é imprescindível que o professor de arte alcance um eminente grau de formação científica e técnica, cultural e artística.

Permitam uma reflexão e um olhar mais profundo para o entendimento que o docente do ensino artístico tem de ter sobre os próprios saberes, sobre as suas representações, e aprendizagens simultaneamente pedagógicas e artísticas. A escola de hoje deve propiciar aos alunos conjunturas direcionadas para um entendimento da realidade e para o desenvolvimento da consciência. Subsiste uma urgência, —

fundamental para o decurso do ensino-aprendizagem —, de se encaminhar por experiências pedagógicas inovadoras que estimulem a imaginação e o interesse para a arte, através da experiência. Nessa perspetiva, a formação continuada coopera no procedimento de melhoria das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na sua rotina de sala de aula e no próprio dia a dia escolar.

O docente deve impulsionar a aprendizagem ativa, facilitando ao aluno o contacto com a experiência direta e contígua. Ao agir sobre a situação, o estudante palmita um trajeto, tornea óbices e supera os saberes previamente alcançados (Lourenço, 1999, p.71). Tal facto, fá-lo adquirir segurança nas suas habilidades e um contentamento pela superação do problema, o que poderá contribuir para que lhe seja suscitada uma consciência de comprometimento social. Esta deve ser a mediação cultural do docente.

A formação une-se igualmente à perceção de uma aprendizagem contínua, no sentido de estimular a edificação de renovados saberes que por sua vez dão apoio teórico ao ofício do professor. Trata-se de, ao mesmo tempo, assegurar e enaltecer uma multiplicidade possível de abordagens pedagógicas, que resultam por sua vez, dos contextos onde se incrementam as experiências de educação artística.

Elliot Eisner publica em 1998 o artigo *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, no qual desenvolve um modelo de avaliação específico para o ensino das artes. Nesta obra, Eisner defende o uso da investigação qualitativa e a importância dos investigadores se tornarem 'peritos' na interpretação e comunicação da experiência e do conhecimento (1998, p.32-40). Para melhorar a prática educativa, Eisner considera ser necessário que os investigadores contactem diretamente com as pessoas e o contexto de modo a melhor observar e compreender a realidade, — *o que queremos ver e saber não é algo subjetivo, mas o que há realmente lá fora* (1998, p.43). Para isso, reconhece uma característica basilar comum a todos os tipos de pesquisa, — descrever e interpretar uma pequena parte do mundo, com o objetivo de promover a compreensão do mundo (1998, p.237). Na mesma obra, o autor menciona ser através do processo de criação de novas ideias e definições que abordam de forma mais adequada os fenómenos de interesse — neste caso, de educação — que as disciplinas são criadas e refinadas. A disciplina é um artefacto, um produto da imaginação projetado para servir alguma função útil.

A escola como local e meio de reflexão e de proliferação de aprendizagens é o local ideal para que a educação se estabeleça como ação moral de modo a que se edifique um novo sujeito e uma renovada sociedade. O comprometimento social da escola contém um requisito ético que vai muito além de uma simples explicitação normalizada de códigos e documentos definidos por outrem.

Parafraseando Hargreaves (2003, p.87), *as emoções estão no cerne do ensino*. O professor deve adotar uma atitude mais humana, transformando a sala de aula num local mais afetivo, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico. A partir desta ideia, torna-se necessário reconhecer a posição de Molina (2007, p.75), que nos garante que *construir laços de confiança e de afetividade que favoreçam o exercício das nossas capacidades de escuta e de reflexão exige conhecimento, estudo, enfim, competências teóricas que, por sua vez, exijam condições materiais e temporais que os professores têm cada vez menos*.

Como docentes, devemos procurar impulsionar em âmbito educativo, práticas reais e positivas que visem a melhoria e o aperfeiçoamento do potencial criativo de cada estudante, possibilitando que estes adquiram independência e segurança no seu próprio desenvolvimento criativo.

Compreendamos desde já, que a criatividade é um processo intrínseco ao ser humano e que se desenvolve mais ativamente quando se apresenta como um estímulo do próprio aluno. Exterioriza-se com princípio na mediação entre o sujeito, docente, colegas, agregado familiar, entre outros. A interação e colaboração entre o agregado escolar, associadas a um reconhecimento da relevância do papel docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem, pode desvendar percursos que cooperem para que o aluno edifique saberes que permitam por sua vez, um lugar melhor para desenvolver a criatividade individual.

Acreditamos que é seriamente necessário aprender a ensinar. Tal como expõe Garcia (1989, p.30), indicado por Pacheco (2001, p.37), a criação de docentes é um *processo sistemático e organizado mediante o qual os professores — em formação ou em exercício — se implicam individual e coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional*. Nesse sentido, a prática supervisionada tem como finalidade uma maior aproximação entre a aprendizagem na universidade, e o entendimento prático da dinâmica das instituições escolares onde se pratica o magistério.

Abordando a pertinência da Prática Supervisionada, é de mencionar que é através desta que o futuro docente alcança a capacidade de difundir os conhecimentos das áreas que virá a instruir, pois tal como assevera Garcia (1995, p.22), *dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional*.

Hoje, a formação docente abarca a imprescindível implementação de uma nova epistemologia que mira a componente prática, — não se trata apenas de aumentar e

aprofundar a assimilação, não apenas de saberes técnicos e de experiências em sala de aula, mas sobretudo, do desenvolvimento de uma análise crítica e reflexiva acerca da atuação profissional em contexto específico. Parafraseando Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), anotado por Formosinho & Machado (2009, p.21), o *conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal.*

Uma parte essencial na formação profissional, é a oportunidade de o futuro docente experienciar e realizar na prática o conhecimento teórico adquirido no desenvolver da sua formação académica. Orientada nesse sentido, a Prática Supervisionada anuncia-se uma excelente oportunidade de aprendizagem, impulsionadora da aquisição e desenvolvimento de competências profissionais e individuais, de atitudes proativas no reconhecimento e solução de problemas pedagógicos, de modo a instituir o ponto de partida para uma futura inclusão no mercado de trabalho na área da docência das Artes Visuais, fator para um desempenho profissional proficiente.

As principais competências em contexto de trabalho a desenvolver enquanto docente estagiária deverão ser, o planeamento, a realização e a avaliação. As experiências adquiridas, as dificuldades sentidas, o impacto da prática na realidade escolar e a observação e panorama da formação inicial e contínua, necessitarão também de ser abordadas de uma forma crítica e reflexiva. Para a compreensão rigorosa desta problemática, procurou-se desenvolver questões, estabelecer discussões sobre processos de formação docente, analisar os precedentes relativos à dimensão contextual, mas, principalmente, ponderar sobre as potencialidades educativas de comunicação, edificadas entre a memória e o futuro no processo artístico.¹

A frequência do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, proporcionou momentos de reflexão, obtenção de novos conhecimentos, práticas variadas e enriquecedoras e inúmeras experiências gratificantes. Mas, para além da Iniciação à Prática Supervisionada ser uma exigência determinante para que seja possível a conclusão do Mestrado e a profissionalização docente da estagiária, é também determinante a nível pessoal, pelo trabalho de investigação que lhe é adjacente, e que se tornou consequência de uma metódica pesquisa e leitura acerca das temáticas desenvolvidas.

No âmbito da prática de ensino supervisionada estivemos cerca de quatro meses em trabalho de sala de aula numa escola no centro de Lisboa, em contacto direto

¹ A prática docente, a conceção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual, são variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

com as duas turmas de 8º ano do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, que estabeleceram a unidade de análise de investigação. A orientação pedagógica coube à docente da disciplina.

Os dados utilizados nesta investigação foram recolhidos entre março e junho de 2013, através de diversas técnicas (observação participante, questionário e trabalhos realizados alunos) e instrumentos (notas de campo, enunciados dos exercícios, grelhas de observação das aulas e fichas de autoavaliação). A metodologia utilizada no trabalho de investigação privilegiou uma metodologia qualitativa.

Utilizamos a expressão 'investigação qualitativa' como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por 'qualitativos', o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (Bogdan & Biklen, 1994, p.16)

O estudo foi desenvolvido em volta da observação direta e participante experienciada durante o estágio, muitíssimo frutuosa na futura vida profissional, dado que todos os conceitos investigados e experiências vividas, possibilitarão a sua aplicação num futuro que se espera próximo. Tendo como intuito a formação de cidadãos ativos no seu meio envolvente, a prática pedagógica desenvolve-se de acordo com uma pedagogia centrada nos conteúdos do programa, e no relacionamento do aluno com o meio e com o outro.

A ideia inicial surgiu do esforço da mestranda em articular os seus interesses e motivações com os dos alunos. Os interesses centraram-se na possibilidade de relacionar práticas contemporâneas do desenho com um conjunto alargado de experiências voltadas para a interpretação de obras literárias, num projeto interdisciplinar, em contacto direto com os alunos e a escola. Relativamente à motivação, focámo-nos na possibilidade de realizar uma intervenção pedagógica centrada no desenho como uma poderosa ferramenta no reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata. Todos estes interesses se devem ao facto de se

considerar uma necessidade prioritária, os docentes sintonizarem a experiência do desenho com a descoberta das potencialidades criativas dos sujeitos que o exploram².

Para o cumprimento deste relatório, em primeiro lugar foi necessário realizar a uma investigação teórica que possibilitou através do levantamento bibliográfico, documental e curricular, compreender a relação entre os conceitos que se procuravam analisar e o seu cruzamento com as práticas pedagógicas em artes visuais. Num segundo momento deu-se início à prática pedagógica, através de trabalhos realizados pelos alunos, grelhas de observação das aulas, questionário e fichas de autoavaliação³. Posteriormente foram interpretados e analisados os dados observados e recolhidos, narradas as conclusões e avaliado o trabalho realizado. O último momento passou pela comunicação dos resultados e pela análise das perspectivas em aberto, resultantes do estudo.

Face à velocidade com que a informação se move numa sociedade em constante mudança, o papel do docente vem-se alterando, quer nas práticas educativas, de educar e de direcionar a aprendizagem, quer na íntima formação que desenvolve continuamente, considerando nesta, a utilidade dos seus variados saberes. Logo, o docente tem de se tornar num aluno persistente, um edificador de sentido e experiência, um criador ativo da sua própria aprendizagem, cumprindo na sua vida individual e profissional opções para o enriquecimento das suas práticas educativas. Segundo este ponto de vista, o docente deverá ter em conta a multiplicidade existente, tanto de estudante para estudante, como de grupo de turma para grupo de turma.

Considerando as particularidades do contexto em que foi realizado o estudo, deseja-se que o trabalho desenvolvido seja marco na construção de um modelo de intervenção pedagógica diferenciado das práticas pedagógicas generalizadas comumente realizadas no ensino artístico, e estimule transformações de atitude e pensamento por parte os docentes (ao oferecer fundamentos que comprovem a importância do desenho como um poderoso meio para o desenvolvimento integral dos alunos). Em seguimento, será colocado em debate de que modo a produção gráfica auxiliará os estudantes na descoberta das suas próprias potencialidades, especificamente no que respeita ao seu domínio perceptivo, cognitivo e emocional. Nesta perspectiva, a prática do desenho permitirá também, ter acesso a informações úteis sobre os sujeitos objetos de investigação.

² Sendo a experiência pela arte essencial para o desenvolvimento completo do ser humano, o professor deve procurar edificar estratégias próprias, através de práticas que explorem o potencial criativo, e estimulem a autonomia e a expressão individual de cada aluno.

³ Através de uma orientação metodológica ativa de participação-ação, que valoriza o conhecimento individual, a memória e a imaginação, pretendeu-se proporcionar aos alunos a experiência do desenho sem referente.

Pretende-se investigar o tema do desenho não naturalístico perspetivando-o de forma interdisciplinar e multidimensional (e segundo a vivência dos alunos) e perceber a sua contribuição para o desenvolvimento de alunos simultaneamente criativos e refletivos, capazes de se relacionarem como indivíduos.

Atendendo às especificidades do contexto em que se insere, espera-se que o projeto contribua para o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes, da motivação e confiança de cada aluno em si mesmo. Ambiciona-se levar os alunos a constituir objetivos e intenções, desenvolver competências elementares, estimular a aprendizagem de conhecimento de domínio específico, estimular a curiosidade e experimentação, estimular a perda do medo de arriscar, traçar um ambiente favorável à criatividade incitando o uso da imaginação e da fantasia.

Por último, deseja-se que a experiência contribua eficazmente para desmistificação de que a criatividade apenas pode emergir de conhecimentos e experiências novas, mas, que se desenvolve também e de modo significativo convocando conhecimentos e experiências passadas.

Esclarecimento sobre o título

O título *Barco parado não faz viagem* remete em primeiro lugar para o provérbio português (que deu nome à unidade didática implementada), e em segundo lugar, invoca a famosa expressão *learning by doing* do pedagogo norte-americano John Dewey que em 1997 na obra *Experience and Education*, explora a ideia de que a aprendizagem se torna mais efetiva quando realizada em contacto direto com a experiência.

1.2. Declaração do problema e questão de investigação

O desenvolvimento desta investigação centrou-se na possibilidade de promover o diálogo entre os alunos e a experiência artística através de práticas pedagógicas centradas no desenho sem referente material, que se dá através do exercício da memória e da imaginação.

No caso do estudo que se apresenta, a exposição das questões de investigação e a delimitação das suas ideias centrais, ajudam a clarificar a perspetiva que se irá privilegiar no desenvolvimento do estudo. O confronto dos referentes teóricos, com a experiência de colocação em prática das estratégias metodológicas seleciona-

das, levou-nos a clarificar as questões de partida, de modo a melhor poder orientar e concretizar todo o plano de ação. Assim, a presente investigação procurou responder à questão:

Como poderá a produção gráfica de um conjunto de alunos potenciar a leitura e interpretação de obras literárias, e simultaneamente incentivar o reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata? Poderá a experiência do desenho estimular o desenvolvimento de diferentes processos de leitura e interpretação? Seguidamente, o que deriva dessa experiência que possa ser aplicável na estruturação uma proposta de ação pedagógica diferenciada para o ensino do desenho?

No decorrer da investigação foi necessário inscrever algumas questões que ajudam a fundamentar e enquadrar a pertinência da prática pedagógica desenvolvida no contexto de sala de aula. De entre outras salientamos as seguintes inquietações: (1) porquê a predominância do desenho de observação como ferramenta central na aprendizagem e incentivo à criatividade no jovem? (2) porque não são utilizados diferentes tipos de desenho em sala de aula? (3) que manifestações são expressas através do desenho? (4) que razão leva o docente a não oferecer, incitar e enaltecer a realização de diferentes tipos de desenho na atividade pedagógica?

A partir de uma observação voltada para a compreensão destas questões, pretende-se investigar a relação entre educação, desenho, imaginação e memória a partir da reflexão epistemológica e a sua aplicação didática e metodológica no contexto do Ensino Básico.

1.3. Finalidades da investigação

Face às questões de investigação enunciadas, o estudo procurou concretizar os objetivos que se passam a apresentar:

1. Destacar as relações entre o desenho e as práticas criativas;
 - a) Criar uma ligação forte dos estudantes com a prática do desenho;
 - b) Possibilitar o conhecimento (e a experiência) da arte através do desenho;
 - c) Aproximar a arte do universo dos alunos;
 - d) Promover o conhecimento através da experiência;
 - e) Promover experiências diferenciadas para o ensino do desenho;

- f) Destacar as possibilidades do desenho no desenvolvimento da arte narrativa.
2. Valorizar a prática do desenho não standardizado;
- a) Salientar um conceito abrangente de desenho;
 - b) Fomentar a construção de objetivos e intenções nos alunos;
 - c) Estimular a aprendizagem de conhecimento específico pelo desenho;
 - d) Despertar a curiosidade e experimentação;
 - e) Melhorar a motivação e confiança dos estudantes;
 - f) Estimular a perda do medo de arriscar;
 - g) Evidenciar o desenho como linguagem privilegiada para a comunicação de soluções criativas;
 - h) Comunicar as experiências realizadas.
3. Aproximar as experiências práticas na sala de aula com a leitura e interpretação de obras literárias;
- a) Estabelecer relações entre processos de leitura e interpretação;
 - b) Valorizar o património material e imaterial;
 - c) Promover o uso da fantasia e proposições poéticas;
 - d) Incentivar o reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata;
 - e) Estimular a exploração sensorial;
 - f) Fomentar o desenvolvimento do património imagético dos alunos.
4. Promover o desenvolvimento concetual, processual e cultural dos alunos;
- a) Potenciar a autonomia criativa em sua sala de aula;
 - b) Valorizar a autonomia como fator imprescindível para desenvolvimento pleno dos estudantes;
 - c) Possibilitar que os alunos sejam organismos ativos na construção do seu próprio conhecimento.
 - d) Estimular os alunos a interagir com o mundo e com o seu próprio conhecimento;
 - e) Promover a auto expressão de ideias e sentimentos;
 - f) Propiciar um ambiente prazeroso de experiências concomitantemente educativas e sociais;
 - g) Contribuir para o bem-estar e melhoria da realização individual dos alunos;
 - h) Contribuir para a criação de alunos ativos, criativos e com capacidade crítica;
 - i) Comunicar as experiências realizadas.

5. Propor estratégias e metodologias específicas em Artes Visuais através da prática do desenho;
 - a) Construir um modelo didático possível de aplicar em contextos semelhantes;
 - b) Fornecer estratégias metodológicas específicas;
 - c) Comunicar o modelo proposto.

6. Despertar a pesquisa e investigação através da aplicação de práticas metodológicas das Artes Visuais;
 - a) Contribuir para o aperfeiçoamento de práticas didáticas e transformações na metodologia do desenho;
 - b) Revelar a importância da investigação sobre criatividade;
 - c) Desmistificar alguns dos paradigmas existentes sobre criatividade;
 - d) Evidenciar a influência do docente, do ambiente e clima escolar no aumento da criatividade dos educandos;
 - e) Revelar a influência das disciplinas de Artes Visuais na edificação de um ensino fundamentado na criatividade.

1.4. Estrutura da dissertação

A organização deste relatório desenvolveu-se em cinco capítulos: *introdução, enquadramento teórico, metodologia do projeto, prática pedagógica e considerações finais*. Posteriormente é exposta a bibliografia citada e consultada, e um conjunto de apêndices dos documentos metodológicos utilizados incluindo uma síntese dos questionários realizados aos alunos.

O primeiro capítulo inclui a introdução que reúne o enquadramento do estudo, os objetivos gerais e específicos, um resumo da metodologia utilizada, e a justificação da pertinência do projeto realizado. É o momento onde é explícita a problemática e levantada a questão de investigação.

O segundo capítulo, é composto pelo estado da arte que apresenta e relaciona o referencial teórico aos conceitos a ele vinculados. É exposta uma pluralidade de investigações sobre diversas áreas de conhecimento fundamentais para o projeto de investigação, e desenvolvida uma reflexão em volta da importância do desenho para o desenvolvimento do potencial criativo dos sujeitos.

No terceiro capítulo, a metodologia é apresentada salientando a abordagem utilizada. É o momento onde são relatados e fundamentados os procedimentos e as

metodologias adotadas, e apresentados os instrumentos (questionários, grelhas de observação das aulas e fichas de autoavaliação), e os procedimentos usados para a recolha e análise dos dados.

O quarto capítulo é dedicado ao desenvolvimento do projeto realizado. Apresentam-se as estratégias utilizadas para a recolha de dados, incidindo particularmente no processo de observação direta e participante, nos questionários e na análise da produção gráfica dos estudantes. É ainda marcado pela análise dos dados e pela discussão dos resultados obtidos.

No quinto e último capítulo, apresentam-se as considerações finais relativamente ao projeto de investigação, são reveladas as limitações do trabalho realizado e expostas as perspetivas em aberto resultantes da investigação para a concretização de estudos e práticas futuras.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram o estudo desenvolvido, e reunidos os diferentes documentos que compõem os apêndices.

Capítulo II – Enquadramento teórico

A revisão de literatura faz uma síntese dos trabalhos científicos fundamentais para o desenvolvimento do projeto de investigação, esboçando o tema do desenho e das suas práticas criativas como tema de investigação nas mais diversas áreas, dado o entendimento da sua importância para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos de diversos campos do saber humano.

Esta investigação foi estruturada a partir de contributos de autores de diversas disciplinas que desenvolvem reflexões em torno da importância da educação artística como área poderosa para a formação de sujeitos simultaneamente criativos e reflexivos, capazes de se relacionarem com o meio envolvente. A delimitação do campo teórico-metodológico foi desenvolvida a partir da articulação entre o tema e os conteúdos propostos para a prática pedagógica, sempre considerando como base de sustentação a natureza das experiências e práticas que se procuraram implementar.

2.1. Importância das artes e do seu ensino na formação integral dos jovens

Toda a arte é expressão de qualquer fenómeno psíquico. A arte, portanto, consiste na adequação, tão exata quanto caiba na competência artística do fautor, da expressão à coisa que quer exprimir. De onde se deduz que todos os estilos são admissíveis, e que não há estilo simples nem complexo, nem estilo estranho nem vulgar. Há ideias vulgares e ideias elevadas, há sensações simples e sensações complexas; e há criaturas que só têm ideias vulgares, e criaturas que muitas vezes têm ideias elevadas. Conforme a ideia, o estilo, a expressão. Não há para a arte critério exterior. (Fernando Pessoa, s/d, p.166-167)

A educação tem sido ao longo da história um dos pilares para o desenvolvimento da humanidade, ao apresentar-se como uma promessa genérica e abstrata que envolve todo e qualquer processo que aponte para a formação, instrução e aprendizagem do ser humano.

Educação e arte são processos distintos, ainda que em permanente relação. O desenvolvimento da investigação em educação artística passou por várias fases durante o século 20 e continua a crescer exponencialmente nos dias de hoje, sempre influenciada pelo avanço de outras áreas científicas como a psicologia, a sociologia,

a filosofia, as ciências da educação e as didáticas. A educação artística⁴ constituiu-se (durante os séculos) como uma disciplina escolar fundamentada estritamente no criar gráfico/plástico do jovem, liberta (salvo raras exceções), da génese deste âmbito de conhecimento, ou seja, da arte em si. A instrução de disciplinas artísticas sem contemplar a própria arte, significa algo semelhante a ensinar a ler sem ter acesso a livros.

A educação artística desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças e dos jovens, uma vez que colabora no seu desenvolvimento completo (cognitivo, social, físico e emocional). Através das artes, os estudantes exploram e experimentam o mundo, o que os leva a desenvolver formas criativas e dinâmicas de pensamento. Desenhar, fotografar ou aprender a tocar um instrumento, constitui um processo complexo que reúne em si variados elementos da experiência do sujeito, propiciando que este desenvolva um novo sentido através da sua prática. Através das artes aprendem a interpretar questões e a comunicar ideias sob diversos pontos de vista. Neste processo de escolha, interpretação e reconstrução dos elementos anteriores, o sujeito exprime-se de modo ativo e unificador.

Numa perspetiva história, a presente reflexão centra-se na possibilidade de a educação artística contribuir para a formação integral dos jovens. A arte é entendida como capaz de atravessar diversas áreas do saber e da vida, que por sua vez colaboram no desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão individual, e na melhoria da resolução de problemas de carácter complexo. A escola é observada como um lugar privilegiado para a formação pessoal, social, afetiva e expressiva dos sujeitos, do mesmo modo que deve ser capaz de dotá-los de instrumentos próprios que lhes permitam desenvolver a autoestima e confiança nas suas capacidades individuais. Este olhar apreciador procura estabelecer não apenas o modo como a arte afeta a essência do ser humano, mas refletir como e em que dimensão contribui para a construção da sua identidade individual.

Nesta investigação, abraçamos a certeza de que como educadores devemos contribuir para a alfabetização dos nossos alunos no que diz respeito ao mundo das imagens e das experiências artísticas, — fração do reportório simbólico da humanidade e com o qual podemos descobrir o nosso passado, compreender e modificar o presente e projetar o futuro⁵. Citando Jean Piaget (1954, p.22-23),

⁴ Nesta reflexão, 'Arte' com letra maiúscula, refere-se à disciplina, enquanto 'arte' com letra minúscula diz respeito à área de conhecimento.

⁵ Susie Hodge, refere na sua obra *The Art and Design Teacher's Handbook* de 2010, que a arte e o design auxiliam o desenvolvimento da alfabetização visual, do pensamento crítico e criativo, e concomitantemente, das habilidades essenciais, técnicas e teorias relacionadas com o assunto. Conforme a autora (2010, p.1), ajuda ainda os alunos a desenvolverem habilidades de reflexão, intuição e a articular dados. Aumenta a inteligência emocional e a consciência cultural e estética. A educação artística estimu-

(...) a educação artística deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação que a criança, desde pequena já manifesta. Ela não pode, menos ainda que qualquer outra forma de educação, se contentar com a transmissão e a aceitação passiva de um ideal completamente elaborado: a beleza, como a verdade, não vale senão quando recriada pela pessoa que a conquista⁶.

Tomando como referência Rudolf Arnheim (1999), a percepção e a criação artística são centrais no processo educativo. A percepção visual é observada como um processo cognitivo dinâmico que contribui ativamente para a formação de conceitos e para melhoria da argumentação e pensamento crítico. A par desta ideia, Arnheim (1999) defende o papel crucial do sistema sensorial no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, e realça que é partir dele que são desenvolvidas as capacidades expressivas dos sujeitos. Este estudo, *Considerações sobre Educação Artística*, foi publicado pelo Centro Getty de Educação na Arte, para uso do currículo desenhado por Elliot Eisner e Howard Gardner para a DBAE (Educação Artística como Disciplina).

Na década de 1980, o debate que surgia sobre os currículos do ensino artístico estava relacionado com as vantagens e desvantagens de ancorar a aprendizagem artística a outras disciplinas (Efland et al., 2003). O modelo desenvolvido pela *Discipline Based Art Education* (DBAE) para o ensino e aprendizagem nas artes visuais⁷, apresenta experiências de aprendizagem significativas com a obra de arte em quatro disciplinas fundamentais: a *produção artística* (que inclui objetivos que vão desde as competências técnicas ao desenvolvimento da imaginação), a *experiência estética* (que envolve a aprendizagem de metodologias próprias para a observação, apreciação e avaliação da obra de arte), a *história* (o conhecimento e entendimento do contexto histórico, social e cultural em que as obras de arte se inserem), e a *crítica* (imprescindível para a melhoria da análise, pensamento crítico e argumentação) (Dobbs, s/d, apud Eisner & Day, 2004, p.701).

Segundo Dobbs (apud Eisner & Day, 2004, p.701), o currículo pluralista proposto pelo DBAE compreende a arte como uma componente indispensável para uma educação geral de qualidade, e as suas quatro disciplinas contribuem para uma experiência mais holística da arte do que quando o currículo é baseado numa única

la o pensamento crítico e criativo e, embora a maioria dos alunos não venham a se tornar artistas, muitos tornar-se-ão consumidores de arte, artesanato e design.

⁶ Criação em educação, refere-se ao conhecimento artístico do estudante e está relacionado com o processo criativo.

⁷ Dobbs, S. M. (1988). *Perceptions of discipline-based art education and the Getty Center for Education in the Arts*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts. p.4

disciplina (ibidem, p.702). Este carácter interdisciplinar comporta implicações sócio-políticas, que entre outras coisas englobam a formação docente, estratégias de implementação do currículo no contexto ensino-aprendizagem, a operacionalização de um amplo conjunto de recursos educacionais, a investigação e a avaliação. O foco da aprendizagem é colocado na arte e não no estudante, que deverá ser capaz de ao longo do programa desenvolver as suas capacidades de ver e falar sobre obras de arte, como elas são produzidas e o que significam. Ainda que o programa DBAE se baseie em quatro disciplinas artísticas que são reconhecidas como fundamentais, não exclui os conhecimentos e as ferramentas provenientes de outras disciplinas como a antropologia, as ciências cognitivas, a linguística, a filosofia, e os estudos culturais entre outras.

Fernando Hernández desenvolve a obra *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (2000), em torno das possibilidades de convergência do conhecimento artístico na educação em geral. Hernandez (2000, p.41) reconhece como evidência o facto de que *as Artes oferecem uma forma de conhecimento cuja posição na educação escolar não é similar, não têm o mesmo peso específico, que outras formas de conhecimento como as derivadas da matemática, da história, da língua, da química*. As artes são observadas como exigindo um *pensamento de ordem superior*, uma vez que englobam *estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planeamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação* (ibid, pp.41-42).

O sujeito ao realizar experiências artísticas, não desenvolve somente habilidades manuais como também capacidades cognitivas: *a arte delinea e fortalece a sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo* (ibid). Sintetizando esta ideia, poderemos afirmar que se por um lado a prática artística dota os alunos de ferramentas base para a resolução de problemas, por outro desenvolve aptidões de articulação de ideias e pensamentos, auxiliando-os no processo de comunicação e partilha.

Nesta linha de investigação, será de salientar o vasto trabalho desenvolvido pelo professor António Quadros Ferreira, e em particular a sua obra *Pensar a Arte, Pensar a Escola* de 2006, onde reflete sobre o valor e aplicabilidade das artes no processo ensino-aprendizagem. A sua investigação centra-se na convicção de que *pensar a arte e pensar a escola redundam em pensar a arte na escola* (2006, p.39).

Se quisermos equacionar o ensino artístico enquanto lugar do pensar a arte e a escola, então concluiremos facilmente que, e a título de exemplo, o pensar a

arte foi sempre anterior ao pensar a escola. Isto é, em contexto de um ensino artístico, e para além das especificidades e dos modelos pedagógicos, o pensar a arte foi sempre pioneiro em relação ao seu tempo, enquanto o pensar a escola terá estado, aparentemente, prisioneiro em relação ao seu tempo. Pensar a arte foi (e continuará a ser?) a condição do pensar a escola. (Ferreira, 2006, p.39)

A escola é observada por Ferreira (2006) como um lugar onde se pode praticar e produzir arte. Mas, *o que é que se ensina, quando se ensina arte?* Esta questão é problematizada por Ferreira (2006) que menciona a escola como o espaço onde são ensinadas as técnicas, procedimentos e estratégias, que por sua vez, possibilitam a construção da identidade própria do aluno. A partir desta perspetiva, a instituição escolar é sugerida como um espaço *aberto à experimentação, à procura do saber e do conhecimento, aberto ao imaginário dos criadores como antecâmara para a produção da arte, ou para a pré-formação dos artistas* (Ferreira, 2006, p.49).⁸

No mesmo ano, Swift e Steers redigem o *Manifesto for Art in Schools*, onde sugerem uma reestruturação do currículo no que respeita à arte, baseada em três princípios fundamentais: *diferença, pluralidade e pensamento independente* (Swift & Steers, 1999, apud Hardy (eds.), 2006, p.17). De acordo com os autores, a *diferença* refere-se à disposição dos alunos e professores para a discussão e ação; a *pluralidade* alude para a diversidade de *métodos, meios e soluções* para a resolução de problemas; por último, o *pensamento independente* desenvolve a individualidade dos sujeitos, a sua capacidade de auto-desafio e a criatividade.

Para Swift e Steers (1999, apud Hardy, 2006, p.18), parece evidente que a interligação das bases teóricas com a prática artística coloca a descoberto o valor da educação artística, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento do *sentido crítico, capacidade de assumir riscos, estar consciente da tomada de decisão de forma reflexiva, procurar e avaliar respostas criativas em si e nos outros, ser capaz de articular razões para a preferência, conseguir realizar julgamentos qualitativos ou valores estéticos comparativos, e envolver-se com a arte e a natureza no mundo público.*

Em 2010, a Agência de execução relativa à Educação, Audiovisual e Cultura publica um estudo intitulado *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*, no qual reflete sobre o papel das escolas como lugar privilegiado e decisivo para a formação de indivíduos autónomos e confiantes, capazes de desenvolverem *um amplo conjunto de competências e interesses, de modo a identificar e promover o seu po-*

⁸ O mesmo autor (Ferreira, 2006, p.56), ressalta ainda que a função de qualquer escola será a de fazer com que se consubstancie uma atitude dialética entre o produzir e o demonstrar.

tencial e a encorajar a criatividade (EACEA, 2010, p.7). Ressalta que os sistemas educativos reconhecem cada vez mais a importância de desenvolver a criatividade das crianças e de contribuir para a sua educação cultural, mas que subsiste uma dificuldade de aceitação generalizada de que as artes contribuam de facto para o desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares. O mesmo documento (EACEA, 2010, p.15), constata existir conformidade entre os vários países estudados no que respeita aos principais objetivos e metas da educação artística:

Quase todos os países mencionam “competências, conhecimento e compreensão a nível artístico”, “apreciação crítica”, “património cultural”, “expressão/identidade individual”, “diversidade cultural” e “criatividade” como objetivos”.

Compreendidas como o fundamento da “*linguagem artística*”, as competências artísticas assumem as aprendizagens fundamentais dos diferentes estilos e géneros artísticos, tendendo cada país a incluir nos seus currículos o seu património individual (EACEA, 2010, p.20). Por sua vez, a compreensão artística inclina-se para o desenvolvimento e articulação de conceitos e ideias, motivados pelos diversos dados provenientes da obra de arte (artista, técnica e contexto). Outro objetivo referido é a compreensão de património cultural, possível a partir do cruzamento de diferentes olhares, linguagens e padrões estéticos dentro de um contexto ou período histórico particular. O desenvolvimento da expressão individual também foi amplamente mencionado pelos países em análise como estando intimamente relacionado com o bem-estar emocional dos sujeitos. Por último, destacam a possibilidade de desenvolvimento da criatividade a partir da quebra de barreiras que impedem os sujeitos de exercitarem a imaginação e a sensibilidade individual.

Já de acordo com Ken Robinson (1982, p.18), todos os alunos deveriam ter acesso às artes durante o seu percurso educativo uma vez que elas compreendem *uma área distinta da experiência humana: a estética criativa*. Robinson argumenta que a *singularidade da existência humana consiste, sobretudo, na nossa capacidade de avaliar e comunicar uns com os outros sobre as nossas diversas experiências do mundo*, e que essa comunicação pode ser realizada, entre outras formas de expressão, através dos gestos, postura e expressão visual. As ideias propostas pelo autor convergem na possibilidade de o ensino artístico contribuir não apenas para a comunicação eficiente de pensamentos ou ideias, mas como sustentáculo para a sua criação. Como cada ser humano é diferente, conhece e organiza o mundo de modo distinto através da sua intuição, sentimentos, experiências e ações passadas. A educação artística ao valorizar a diversidade e a autonomia individual, contribui para a pre-

paração das crianças e jovens para a vida adulta e concomitantemente, para a melhoria da sua qualidade de vida e realização pessoal.

Em 2001 Eisner publica o artigo *Should we create new aims for art education?* no qual analisa a relação complexa entre a educação artística e a aprendizagem, e manifesta que os currículos das disciplinas artísticas (através da experiência estética) podem auxiliar no desenvolvimento de aptidões e competências transversais. A experiência estética é observada como útil para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o enriquecimento cognitivo. Por sua vez, os professores ao incentivarem os estudantes a expressar-se através de cores, formas ou texturas, estão a incentivá-los a realizar preferências estéticas e a exprimir-se visualmente. Sob uma perspectiva reflexiva, (Eisner, 2001 p.10) aponta para um outro olhar sobre o ensino artístico (centrado no aluno e nos processos de aprender) ao fazer notar que *o ensino da arte é mais do que o ensino da arte*, e manifesta a urgência da classe docente desenvolver estratégias que sejam relevantes para os estudantes.

Diante de uma experiência estética, o intuito acaba por ser (grande parte das vezes) o de conduzir o educando ao mundo da prática artística, onde se explora (não um belo aparente), mas uma estética subjetiva, feita de significados que se procuram atribuir e realçar. Para Vygotski (2001, p.267), *o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excecional*. As emoções na atividade artística são emoções inteligentes, que se exteriorizam sobretudo através de imagens e da imaginação.

Esta ideia já tinha sido veiculada pelo pedagogo norte-americano John Dewey (1900, p.57) quando menciona que *toda a arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si própria*. Logo, *baseia-se numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão* (Dewey, 2002, p.76). A posição traduz o esforço do autor em integrar a arte na experiência comum e simultaneamente, reafirmar o potencial da prática artística na construção identitária do sujeito.

Por sua vez Lowenfeld refere a arte como uma *ferramenta para a socialização e desenvolvimento da personalidade* dos sujeitos (Dobbs, s/d, apud Eisner & Day, 2004, p.705), e salienta a importância de a criança adquirir a liberdade individual que lhe permite expressar os seus pensamentos e sentimentos. Os sujeitos transparecem o seu eu, quer através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, quer através da sua capacidade para investigar, explorar, criar e aprender. Nesta perspetiva, e em particular no contexto escolar, é necessário que se desenhem situações que

ativem e estimulem a curiosidade dos alunos, para que se possam desenvolver, exteriorizar dificuldades e trabalhar sobre os seus sentimentos e expressões individuais. A arte tem um papel determinante no processo educativo ao incentivar a exploração dos sentidos, a afirmação dos valores, o desenvolvimento da expressão, movimento, linguagem pessoal e o conhecimento interdisciplinar.

Sob uma perspectiva reflexiva, Junior (1981, p.14) afirma que *o conhecimento do mundo advém (...) de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos*. Para o autor é através da experiência estética que os sujeitos conhecem e expressam os seus sentimentos, e por isso a arte é uma *forma de conhecimento humano*. Isto é: *através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria* (Junior, 1981, p.14). Em torno desta convicção, o autor refere ser necessário refletir sobre o modo como a arte se estabelece como elemento educativo, uma vez que ela *provê elementos para que o homem desenvolva a sua atividade significadora, ampliando o seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança* (ibidem). No contexto de ensino-aprendizagem os indivíduos desenvolvem capacidades significativas que lhes permitem interpretar eventos em torno dos quais intervêm (Junior, 1981, p.15).

Conforme Junior (1981, p.28), os sujeitos conservam as experiências⁹ por si vividas através da linguagem, ação que lhes permite *transferir os significados de uma situação para a outra*. Para Junior, existem três *mecanismos básicos da aprendizagem*. São eles:

- *O interesse (ou o motivo) — somente se aprende aquilo que se considera útil à tarefa da sobrevivência. No caso humano a sobrevivência é interpretada a partir dos valores que o homem atribui ao mundo;*
- *A memória — permite a retenção dos significados (valores) atribuídos à experiência;*
- *A transferência — que consiste em interpretar e agir em novas situações com base nos significados retidos de experiências anteriores.*

Segundo Pucci (1999, p.175), a experiência estética propicia *aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade*. É nesse sentido que as artes podem cooperar no ensino-aprendizagem, ao promover a participação ativa, a partilha de conhecimento, e a cri-

⁹ Segundo Duarte Junior (1981, p.78), todo o conhecimento reporta à experiência: *não podemos conceber coisa alguma que não tenha relação com a nossa experiência*.

ação de uma rede capaz de desafiar as constantes dicotomias entre os sistemas de aprendizagem formais e informais.

Neste contexto, cumpre destacar a investigação realizada por Eric Jensen na obra *Arts with the Brain in Mind* (2001), na qual explora o modo como as artes melhoram o processo de aprendizagem. Segundo uma abordagem multidisciplinar, o autor (2001, p.3) menciona que as artes possibilitam que os alunos *amadureçam simultaneamente vários sistemas cerebrais*, e que como linguagem universal permite *compreender outras culturas* e uma *expressão emocional saudável* (Jensen, 2001, p.49). Refere ainda que *as artes visuais são uma parte importante de uma educação baseada no cérebro*, uma vez que melhoram a cognição, a expressão emocional, a percepção, a consciência cultural¹⁰ e o sentido de estética. A criação e apreciação artística são observadas como esforços cognitivos.

Contudo, o modo como as artes visuais são ensinadas é tão importante como os conteúdos que estão a ser ensinados. Jensen afirma (2001, p.66) que os currículos devem permitir que os estudantes experienciem *o prazer, a surpresa, a beleza e a alegria da arte*.¹¹ Para isso, os docentes deverão: levar para a sala de aula exemplos de arte que gostem; fazer comentários aos trabalhos dos alunos baseados na beleza e alegria das suas representações; incitar os alunos a compartilhar os seus trabalhos com os colegas; dar espaço para o *respirar criativo*; e realizar esta experiência não menos do que uma vez por semana (p.66-67). Por último acrescenta ser necessário que os próprios docentes valorizem as artes:

- *Todos os educadores devem considerar-se a si mesmos e aos seus alunos como artistas;*
- *As artes devem ser integradas em todo o currículo, não segregadas;*
- *Os alunos devem ser ensinados e incentivados a usar uma variedade de artes como ferramenta para aprender e pensar;*
- *Todos os alunos devem ter oportunidade de fazer arte, e não apenas vê-la;*
- *As artes visuais devem ser tão valorizadas como as artes musicais e as artes performativas;*
- *Os alunos devem ser colocados em contacto com artistas profissionais e eventos de arte.* (Jensen, 2006, p.69)

¹⁰ As artes estão totalmente integradas na vida do ser humano e envolvem a compreensão da cultura e dos valores da sociedade.

¹¹ Relativamente à qualidade do ensino nas escolas, Eisner no seu livro de ensaios *The Kind of Schools We Need* (2002b, p.581, refere a necessidade de desenvolver a motivação intrínseca nos estudantes de modo a que exista alegria no processo de aprendizagem.

A prática artística auxilia o desenvolvimento de uma estrutura mental e sensorial capaz de refletir e interpretar o real, o que não equivale obrigatoriamente a uma verdade objetiva, como é caso da ciência. É certo que utilizamos mormente o hemisfério esquerdo do cérebro (o racional), deixando o hemisfério direito (o emocional) de lado, o que leva à perda de uma série de dádivas nele compreendidos, como a imaginação, entre outras habilidades criativas (Edwards, 1999). O aperfeiçoamento da sensibilidade estética, da criatividade e do pensamento imagético, crítico e reflexivo através da educação visual, como qualidades intrínsecas ao ser humano, é por si só um direito.

A edificação de conhecimento pela arte é um direito de todos os cidadãos, e um dever da sociedade e dos governos. Contudo, para que essa construção se revele significativa, é imprescindível que o docente demonstre na sua formação um conjunto de conhecimentos que lhe proporcionem desenvolver metodologias apropriadas ao grupo de jovens com os quais atua. É necessário que o docente esteja devidamente dotado de conhecimentos que lhe possibilitem desenvolver um trabalho criativo e significativo utilizando diversas metodologias. Os procedimentos têm que ser múltiplos e criativos, carecendo de um comprometimento por parte dos professores de arte na sua própria formação, para que estes se revelem aptos a cooperar na função de modificar o conjunto de saberes e experiências, em algo compreendido e assimilado enquanto valor. São necessários professores artistas, capazes de criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar falhas.

Não obstante outras formas de compreender a inclusão das artes nas escolas, Charles Fowler na obra *Strong arts, strong schools* (1996, p.3), considera não ser possível abordar esta problemática isoladamente, uma vez que as artes *devem necessariamente operar no âmbito da educação em geral*. O facto de os alunos serem submetidos a *testes padronizados* coage a escola a seguir modelos pedagógicos tradicionais, o que muitas vezes acaba por afastar os alunos da aprendizagem verdadeiramente importante (1996, p.4). Segundo Fowler (1996, p.3), as artes *oferecem várias maneiras de experimentar, entender e expressar o mundo e nossa relação com ele. São um dos repositórios fundamentais da sabedoria humana. Educam a imaginação e desenvolvem a originalidade. Elas representam formas significativas para os estudantes discernirem, expressarem-se, comunicarem, descobrirem e compreenderem o universo humano*.

Tomando como referência Arne Duncan (Duncan, 2001 apud Dwyer, 2001, p.1), *a melhor maneira de fomentar a criatividade é através da educação artística*. A então Secretária da Educação dos EUA aludiu (ibid, p.2) à necessidade de reinvestir na

educação como meio para o desenvolvimento do conhecimento e da inovação. Afirmou que *todos os alunos devem ter a oportunidade de experimentar as artes de forma profunda e significativa* uma vez que são parte essencial de uma educação completa (ibidem). O processo de criação nas artes plásticas é observado como útil na melhoria da flexibilidade do pensamento e na habilidade para a resolução de problemas, competências que poderão ser aplicadas a outras disciplinas académicas.

Lowenfeld e Brittain na obra *Desenvolvimento da capacidade criadora* (1977, p.19), mencionam o processo artístico como um meio para o desenvolvimento social. Os autores esclarecem que o facto de a arte ser um meio primordial de comunicação converte-se numa *expressão mais social do que pessoal*. A aprendizagem é observada como não significando unicamente a *acumulação de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados* (ibid, p.27).

Para os autores, a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar, ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos, a criança proporciona mais do que uma obra de arte, — proporciona parte de si mesmo. O conhecimento do aluno é organizado em volta de uma sensibilidade estética que, através de experimentações práticas com arte, desenvolva a sua imaginação e aprimore outras capacidades, como o discurso, o estilo e a capacidade expressiva.

Analisando a possibilidade de a educação artística contribuir para desenvolvimento espiritual e moral do indivíduo, e conseqüentemente que este tipo de aprendizagem se pode manifestar a longo prazo na construção de uma sociedade assente em melhores valores morais, Constance Bumgarner Gee (Gee, 2004, apud Eisner & Day, 2004, p.121) desenvolve cinco declarações que o procuram comprovar:

1. *As experiências de aprendizagem artística ajudam os alunos a conhecer-se melhor a si mesmos e a relacionar-se melhor com aqueles que os rodeiam;*
2. *A educação artística promove a tolerância e o apreço pela diversidade cultural e étnica;*
3. *A educação artística melhora as atitudes das crianças em relação à escola;*
4. *Os programas artísticos realizados dentro ou fora das escolas melhoram a autoestima, o comportamento delinquente, a disciplina, e ajudam os alunos a melhorar o seu desempenho academicamente;*
5. *A educação artística ensina as crianças a comunicar mais eficazmente com adultos e pares.*

Os currículos artísticos são observados pela autora como imprescindíveis para a melhoria das instituições escolares, dado que motivam a quebra de barreiras entre as diferentes disciplinas e promovem nos estudantes uma maior disposição para a aprendizagem (ibidem).

Em 1999, o então diretor-geral da UNESCO Koïchiro Matsuura redige um documento intitulado *Apelo pela promoção da educação artística e criatividade na escola como parte da construção de uma cultura de paz*, no qual reflete sobre o papel da educação artística e cultural no desenvolvimento da expressão individual e da criatividade¹² dos sujeitos, e apela a que a classe docente se una na construção de um lugar de destaque para o ensino das artes nos currículos escolares.

Convido professores de artes da escola para colaborar com artistas chamados para trabalhar nas suas escolas de modo que a educação artística pode desempenhar o seu papel educativo — que é estimular a criatividade das crianças e adolescentes — ao máximo.

Convido os professores de todas as disciplinas para unir esforços e trabalhar no sentido de quebrar as barreiras entre o ensino das disciplinas científicas, técnicas, gerais, literárias e artísticas. Esta abordagem interdisciplinar é fundamental para que os jovens possam compreender a natureza universal do mundo. (UNESCO, 1999)

A educação artística é observada por Matsuura como uma área propícia ao encontro de diversas disciplinas na escola. O desenvolvimento em sala de aula de projetos que favoreçam a criação da identidade individual e social dos estudantes, conduz à melhoria dos sistemas educacionais democráticos. Cabe ao docente proporcionar aos seus alunos estratégias metodológicas diversificadas, que se traduzam em oportunidades de participação em projetos de construção de significado.

Na obra de 2007 *Learning to teach Art and Design in Secondary School*, Addison e Burgess contribuem para a investigação, ao mencionarem que a arte colabora na criação de uma rede *útil, agradável e estimulante*, capaz de transformar comportamentos e procedimentos (2007, p. 26). Os docentes devem auxiliar os estudantes a reconhecer a arte para além da sua função de autoexpressão, oferecendo exemplos práticos da sua utilidade na produção de *significados compartilhados e valores culturais* (ibidem)¹³. Esta ideia é reforçada por Imanol Aguirre, que em 2009 (p.14), menci-

¹² *Há uma falta de mediação e criatividade em todos os lugares, especialmente nas escolas. As artes estão a faltar na nossa vida e nós estamos a dar lugar à violência.* (UNESCO, 1999)

¹³ De acordo com os autores (Addison & Burgess, 2007, p.27), os significados das artes residem nos usos que lhes são colocadas: *utilitários e simbólicos, afetivos e discursivos, físicos e espirituais*. O seu significado depende também do contexto, *de quando e onde eles foram produzidos e por quem*.

ona a importância de a escola oferecer aos estudantes *referenciais distintos dos que lhes são oferecidos pela cultura de massas*, e levá-los a refletir sobre *questões que são vitais para a sua construção identitária*.

O campo da educação tem-se manifestado ao longo dos anos como um grande desafio, dado que se estabelece a partir de uma pluralidade de discursos e meios que se intersejam, anulam e complementam, criando nessa dinâmica os discursos contemporâneos que influenciam a constituição de valores de uma dada cultura, a conduta do imaginário e em grande escala, também as ações dos sujeitos. Esta perspectiva é exposta pelo antropólogo colombiano Jesús Martín-Barbero, que em 1997 na obra *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, refere a necessidade do sistema educacional se articular na reestruturação do papel dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas, de modo a dotar os alunos de competências que lhes facilitem uma relação crítica relativamente aos meios a que estão expostos. De acordo com o autor:

(...) na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o recetor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. (Martín-Barbero, 1997, p.287)

Para Mark Runco (2007), a cultura é definida por convenções. Refere ainda que essas convenções impostas pelo meio sociocultural, *dirigem o pensamento na direção normativa do comportamento, o que significa que constroem o pensamento e podem facilmente inibir a criatividade* (Runco, 2007, p.41). As convenções são observadas como indicadoras de que existe um consenso cultural sobre um determinado tema; por outro lado, o pensamento criativo exige *originalidade, autoexpressão (não a expressão de grupo), pensamento não convencional e a ação*. Runco (2007, p.180) sugere que para desenvolver a criatividade dos seus alunos, os educadores *criem oportunidades para que as crianças pratiquem o pensamento criativo, valorizem e apreciem esses esforços, e desenvolvam modelos próprios de comportamentos criativos*. Como o professor é um modelo para os alunos, é necessário que *pensem de forma divergente, resolvam problemas de uma forma original e mostrem flexibilidade de pensamento*.

López e Hernández (s/d, apud Hernández & Aguirre, 2012, p.88), realçam o papel das artes visuais no *processo de construção do real*, ao estabelecerem *espaços de experiência e conhecimento que estão totalmente ligados à vida e à realidade*.

Observada pelos autores (s/d, apud Hernández & Aguirre, 2012, p.97) como estando intimamente relacionadas com a cognição, as experiências dos sujeitos são por eles organizadas de forma narrativa e representativa. Salientam ainda que estas histórias e representações são muitas vezes construções de outros sujeitos, que o ser humano tende a aceitar como reais. Esta naturalização da realidade limita a crítica, a dúvida e a construção consciente do conhecimento individual. Se por um lado devemos assumir que *as imagens são parte da realidade que conhecemos e vivemos* (p.99), perante o problema anteriormente exposto o autor convida-nos a agir, — a permitir que a arte continue a ser *máquina de gerar realidade, de construir mundos e espaços abertos à nossa existência* (p.100). A afirmação é um incentivo à participação ativa dos sujeitos na construção da cultura e identidades locais.

Relativamente à obra de arte, Junior (1981, p.86) menciona que a sua pluralidade de sentidos convida a deixarmo-nos levar pelos sentimentos, *onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos*. Mais refere que através da imaginação podemos negar o real e criar o até então inexistente. Na mesma obra, alude à existência de oito *funções cognitivas (ou pedagógicas) da arte* que citamos de seguida:

1. *Esta é, então, a primeira função cognitiva, ou pedagógica, da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer as nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem.* (Duarte Junior, 1981, p.94)
2. *Efetivamente, o que inspira e que, em troca, ela desdobra é o sentimento. Este é, então, o segundo fator pedagógico da arte: a agilização da imaginação, a sua libertação da prisão do pensamento rotineiro, que de certa forma, lhe impõe. Através da arte, a imaginação pode realizar a sua potencialidade, criando sentidos fundados nos sentimentos, desdobrando e detalhando-os. Por isso a arte é também um fator de descoberta; por ela a imaginação descobre e cria elementos até então insuspeitados na maneira de nos sentirmos no mundo; com ela colocamo-nos em posição similar à da criança, para quem a descoberta de novos eventos é motivo de prazer e fantasia.* (Duarte Junior, 1981, p.96)
3. *Há que considerar, por outro lado, que a arte não apenas permite que conheçamos os nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento, a sua educação — fato este a ser assinalado como o terceiro fator educativo da arte.* (Duarte Junior, 1981, p.96)

4. *Na experiência estética a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir. Porém, há que se considerar também os processos ocorrentes após a experiência estética, quando se retorna à dimensão prática da vida, ao “mundo do isso” (Buber). Neste momento, ao retomar a sua prevalência, o pensamento conceitual e discursivo pode tomar a experiência vivida frente à obra como seu objeto. Isto é: pode-se pensar naquilo que se experienciou, encontrando agora sentidos e significados conceituais para o experienciado.* (Duarte Junior, 1981, p.98)
5. *A quinta vertente pedagógica da arte diz respeito à oportunidade que ela nos fornece para sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é-nos impossível experienciar na vida quotidiana. E isto é a base para que se possam compreender as experiências vividas por outros homens.* (Duarte Junior, 1981, p.98)
6. *Tais considerações levam-nos a depreender o significados cultural da educação que a arte propicia — o sexto fator na nossa sequência. Ao manter-se em contacto com a produção artística do seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o “sentimento da época”, isto é, participa daquela forma de sentir, comum aos seus contemporâneos.* (Duarte Junior, 1981, p.100)
7. *Todavia, como na nossa civilização vem existindo uma certa correspondência entre os símbolos estéticos das diversas culturas, eles tornam-se um excelente meio de acesso à “visão do mundo” de outros povos. O que podemos considerar como o sétimo elemento educativo da arte”.* (Duarte Junior, 1981, p.100-101)
8. *Assim, a arte pode despertar para o que pode ser construído, para um projeto de futuro, para uma utopia. Pois, no dizer de Lamartine, “as utopias são verdades prematuras”.* (Duarte Junior, 1981, p.101-102)

O autor conclui (1981) referindo que não se pode pensar em arte sem pensar em imaginação, dado que ela é o âmago da capacidade criativa do ser humano.

Em 1976 Arthur Efland redige a obra *The School Art Style: A Functional Analysis*, baseada no princípio de que um dos objetivos primordiais da educação deverá ser o estímulo da criatividade nos estudantes (Efland, 1976, p.41)¹⁴. Mais refere (p.37), que a educação artística é *antes de tudo uma forma de arte que é produzida na escola por crianças sob a orientação e influência de um professor.*

¹⁴ O autor sustenta a sua investigação em três direções principais: a autoexpressão criativa, a aprendizagem centrada no sujeito, e a educação fundamentada no contributo para a melhoria da sociedade.

Parafraseando Efland (s/d, apud Eisner & Day, 2004, p.751), *a imaginação não é estranha na educação artística*. Se por um lado, o desenvolvimento da imaginação auxilia os sujeitos a responderem perante o imprevisto, por outro, permite que estes *se libertem dos constrangimentos da escola tradicional*, que muitas vezes se baseia numa *exigência de conformidade social, obediência a regras, e silêncio*. Efland (ibid, p.757) define imaginação como o *ato ou o poder de formar imagens mentais que não estão realmente presentes nos sentidos, ou aquilo que realmente não foi experienciado. É também o ato ou o poder de criar novas ideias ou imagens através da combinação e reorganização de experiências anteriores*. A investigação traçada pelo filósofo educacional compreende ainda a possibilidade de a imaginação se referir aos processos cognitivos através dos quais os sujeitos *organizam e reorganizam imagens ou símbolos na criação de metáforas*¹⁵, *ou produções narrativas*. Esta ideia é confirmada por Runco (2007, p.193), quando refere que as habilidades da imaginação ainda que possam parecer tangenciais ao processo criativo, *desempenham um papel significativo em muitos esforços criativos*.

Posteriormente, em 2002, Eisner publica a obra *The Arts and the Creation of Mind* na qual analisa o papel das artes na transformação da consciência e a sua importância no desenvolvimento das capacidades sensoriais dos sujeitos. O autor observa a experiência educativa como um decurso de aprendizagem no qual é o próprio indivíduo que descobre e se desenvolve a si mesmo. Eisner refere (2002, p.1) que

(para compreender) o papel das artes na transformação de consciência, devemos começar com as características biológicas do organismo humano, pois são essas características que tornam possível para nós seres humanos estabelecer contacto com o meio ambiente e com o meio onde vivemos. Esse ambiente é, no seu estado mais fundamental, composto por imagens e sons, gostos e cheiros que podem ser experimentados através do nosso sistema sensorial. (Eisner, 2001, p.1)

¹⁵ É necessário salientar o caráter estético da metáfora na prática artística. A prática educativa na metodologia da experiência imaginativa, confirma que educar compreende uma mediação interativa, — assim, os ensaios sobre metáfora e cognição imaginativa vêm a adquirir firmeza, dado que a metáfora surge em todos os âmbitos do conhecimento, mas é sobretudo arte onde criamos práticas metafóricas do pensamento como trajetória na estruturação de sentido.

Todos podemos fruir uma experiência estética defronte da natureza, de um corpo, de uma melodia, uma pintura, uma obra literária, uma situação, uma obra de arte, etc., porém será importante referir que para certos filósofos, a contemplação do *belo* relaciona-se com o júbilo da estética. O *belo* na experiência estética, não se refere ao feio e bonito, gosto ou não gosto leviano, que adota rigorosos padrões convencionados. Este *belo*, que se aborda em Educação Visual, refere-se a uma beleza subjetiva, sentida, repleta de significado. Esta experiência é um contemplar intenso e rigoroso, sobre a realidades em ecuménico, é uma perspectiva que vai além de matrizes, pigmentações, paradigmas, temáticas, costumes dentre outros. O *belo*, nunca poderá ser uma qualidade universal, porque o que é interessante para certos indivíduos, por vezes, não se enquadra no interesse dos outros, — cada sujeito tem um modo único e peculiar de ser, de observar e se exprimir.

A abordagem proposta, passa num primeiro momento pelo entendimento de que a experiência sensorial é um processo ativo¹⁶ que possibilita aos indivíduos a flexibilidade necessária para desenvolver novos modos de ver, conhecer e compreender o seu ambiente social e cultural. É a evidência dos sentidos¹⁷ como subtis intermediários no processo complexo da cognição. Os sentidos são considerados como *o primeiro caminho para a consciência*.

O termo cultura é observado pelo autor como *ditado por centenas de significados* (2002, p.3). Todavia Eisner refere que apenas *dois são particularmente relevantes para a educação*: no sentido antropológico, a cultura é *uma forma compartilhada de vida*; por sua vez, no sentido biológico, o termo *refere-se ao cultivo de coisas*. A par desta ideia, resume que as instituições escolares *possibilitam uma forma compartilhada de vida, um sentimento de pertença e de comunidade, e são um meio para o crescimento de coisas, neste caso, das mentes das crianças* (ibidem). Esta dimensão experiencial do mundo empírico é determinante para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades dos sujeitos como pensar, explorar, refletir criticamente, questionar e relacionar-se. Esta posição reflete que embora o sistema sensorial seja um meio para o desenvolvimento da consciência do ser humano, é através da cultura que os sujeitos relacionam as experiências sensoriais com a diversidade de informações a que acedem diariamente.

Eisner (2002, p.3) propõe uma conceção simples, mas alargada do conceito de educação ao defini-la como *o processo de aprender a criar em nós mesmos*¹⁸. A partir desta procura de significado, o autor evidencia o papel que a educação artística desempenha no desenvolvimento integral do ser humano ao intensificar a consciência dos sujeitos relativamente aos dados provenientes do sistema sensorial (em particular a percepção visual) e ao estimular o alfabetismo visual, muitas vezes a partir da formação de imagens mentais.

¹⁶ Experimentar o ambiente é, evidentemente, um processo que continua ao longo da vida; é a essência da vida. É um processo moldado pela cultura, influenciado pela linguagem e por crenças, afetado por valores, e moderado por particularidades que partem de nós mesmos, muitas vezes descritos como a nossa individualidade. Nós, seres humanos, simultaneamente, pessoas e marcas culturais do o que experimentamos; a relação entre os dois é inextricável. Mas, apesar destes fatores mediadores, fatores que personalizam a experiência de filtro", o nosso contacto inicial com o mundo empírico é dependente de nosso sistema sensorial biológico evolutivo. (Eisner, 2002, p.1)

¹⁷ Marx (2008, p.109) institui um historicismo dos sentidos, porque estes se tornaram humanos, tanto ideologicamente, como enquanto finalidade. Para o autor, *o olho tornou-se olho 'humano'*, da mesma forma como o seu 'objeto' se tornou um objeto social, 'humano', proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente na sua praxis, os sentidos tornaram-se 'teoréticos'. Quanto mais rica for a experiência sensitiva dos jovens em sala de aula, maior será o material de que se poderá apropriar a sua imaginação criativa.

¹⁸ (...) *Educação, por sua vez, é o processo de aprender a criar em nós mesmos, e é o que as artes, tanto como processo e como os frutos desse processo, promovem. Trabalho nas artes não é apenas uma maneira de criar performances e produtos; é uma forma de criar nossas vidas, expandindo a nossa consciência, moldando as nossas disposições, satisfazendo uma busca de sentido, estabelecendo contacto com os outros, e compartilhando uma cultura.* (Eisner, 2002, p.3)

Mas como é que as artes afetam a consciência? Na procura de resposta a esta questão, Eisner (2002, p.19), desenvolve alguns argumentos a considerar:

A arte refina os nossos sentidos, de modo a que nossa capacidade de experimentar o mundo se torna mais complexa e subtil; promove o uso das nossas capacidades imaginativas para que possamos vislumbrar o que não podemos realmente ver, provar, tocar, ouvir e cheirar; fornece modelos através dos quais podemos experimentar o mundo de novas maneiras; e fornece os materiais e ocasiões para aprender a lidar com os problemas que dependem de formas de pensar. A arte também comemora os aspetos de consumação não instrumental da experiência humana e fornece os meios através dos quais os significados que são inefáveis, mas repletos de sentimento podem ser expressos. (Eisner, 2002, p.19)

Esta afirmação parece sugerir que a educação artística tem um potencial manifesto na criação de novos conhecimentos ao modificar o modo como vemos, pensamos e comunicamos. A experiência sensorial auxilia a perceção e oferece uma variedade de estímulos no que respeita à interpretação de significados que as imagens contêm. Em face desta ideia, e na procura de comprovar como a educação artística possibilita que o sujeito atue no mundo e sobre ele, Eisner lança mais algumas pistas que comentamos:

1. *Os seres humanos são criaturas nascidas em ambiente qualitativo no e através do qual vivem. (Eisner, 2002, p.20)*

Para o autor, a capacidade do ser humano experienciar o ambiente encontra-se intimamente relacionada com as funções que o sistema sensorial desempenha nos contextos situacionais. Tanto o ambiente físico como o ambiente psicológico atuam como eixos significantes no desenvolvimento da motivação¹⁹ e intenção dos sujeitos.

2. *O sistema sensorial é o principal recurso através do qual o ambiente qualitativo é experienciado. (Eisner, 2002, p.20)*

¹⁹ De acordo com Lubart (2003, p.50), distinguem-se frequentemente dois tipos de motivação em relação à criatividade: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca refere-se ao motor ou aos desejos que são satisfeitos com o cumprimento da tarefa. Na motivação extrínseca preocupamo-nos menos com a tarefa, com o problema a resolver, uma vez que a recompensa oferecida pelo ambiente após o cumprimento da tarefa é mais relevante.

Nesta perspectiva, poderemos considerar que quanto maior for a experiência do ser humano no contexto sociocultural em que se insere, maior será o desenvolvimento da sua base perceptiva e sensorial.

3. *Enquanto as crianças amadurecem, a sua capacidade de experimentar o ambiente torna-se cada vez mais diferenciado.* (Eisner, 2002, p.21)

De acordo com Eisner, à medida que a criança se vai adaptando progressivamente às exigências do seu ambiente, vai tornando a sua aprendizagem mais evoluída e complexa. O tato, o olfato, a audição, o paladar, e a visão são os cinco sentidos do ser humano que possibilitam que este interprete o mundo e decifre as informações e mensagens nele contidas. Esta interação com o meio e consequente capacidade adaptativa, contribuem para o seu desenvolvimento emocional, sensorial e cognitivo, e contribuem para que progressivamente se diferencie das outras crianças.

4. *A diferenciação permite que as crianças formem conceitos. Conceitos são imagens formadas por uma ou mais modalidades sensoriais, e que servem como substitutos para uma classe de qualidades associadas.* (Eisner, 2002, p.21)

De acordo com a investigação realizada pelo autor, os conceitos são produzidos para os sujeitos organizarem e constituírem a sua compreensão do mundo empírico. Através dos estímulos que recebem do meio, os indivíduos percebem e interpretam as suas qualidades, e desenvolvem abstrações qualitativas a partir das suas características gerais e distintivas.

5. *Os conceitos e os significados que adquirem podem ser representados em qualquer sistema de material ou simbólico que pode ser utilizado como um substituto para ele.* (Eisner, 2002, p.22)

A partir do reconhecimento sensorial, os sujeitos desenvolvem simultaneamente o pensamento conceitual e a capacidade de imaginar. Na carência de um sentido, a imaginação permite que os indivíduos construam representações abstratas da realidade concreta, muitas vezes mobilizadas por emoções ou sentimentos. Esta experiência possibilita que os sujeitos se sintam profundamente conexos ao mundo e que estejam abertos a novas formas de ver e experimentar.

6. *A capacidade desenvolvimento da criança para diferenciar, para formar conceitos, e para representar esses conceitos reflete o uso e o crescimento da sua capacidade mental.* (Eisner, 2002, p.22)

Cada sentido desenvolve-se distintamente de indivíduo para indivíduo. A relação entre as funções sensoriais, perceptivas, afetivas e cognitivas que se dão no meio, condicionam e influenciam o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento.

7. *Os aspetos do ambiente, os fins para que é usado, e o material que a criança emprega para representá-lo, influencia o tipo de capacidades cognitivas da criança que são suscetíveis de se desenvolver. Mais amplamente, a mente da criança é moldada pela cultura de que as condições anteriores são uma parte.* (Eisner, 2002, p.22-23)

Se é um facto que os estímulos provenientes do ambiente físico são a base da experiência sensorial, mais certo será afirmar que influenciam determinadamente a formação da personalidade, pensamento e imaginação dos sujeitos. Todo o ambiente congrega um conjunto de fatores complexos e dinâmicos que exercem influência direta sobre os sujeitos. Todavia, subsiste a necessidade de considerar outros fatores como o desenvolvimento perceptivo e cognitivo individual de cada sujeito, e os conhecimentos e experiências anteriores, que nos levam a reagir de modo diferente perante a mesma situação.

8. *Tendemos a procurar o que somos capazes de representar.* (Eisner, 2002, p.23)

O ser humano tende a representar a partir da sua experiência do mundo. Se considerarmos a pluralidade de imagens, narrativas e artefactos presentes no meio ambiente, rapidamente poderemos considerar a sua influência no desenvolvimento da sensibilidade e gostos pessoais. Esta ação coíbe a expressão artística plena e insubmissa uma vez que os sujeitos tendem a ser moldados por convenções existentes no meio. No entanto, poderemos afirmar que a representação é um poderoso meio de registo da empatia que os sujeitos têm com os acontecimentos que se desenrolam à sua volta.

9. *As artes convidam as crianças a prestar atenção a características expressivas do meio ambiente, para os produtos da sua imaginação, e levam-nas a expressar-se emocionalmente* (Eisner, 2002, p.23-24).

A prática artística ao não reprimir valores e opiniões, promove o desenvolvimento de ideias, reflexões e ações complexas mas conscientes, que por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivo-criativas como a criatividade e a imaginação. Do mesmo modo, as artes ao possibilitarem a expressão de sentimentos e emoções trabalham ativamente no desenvolvimento da motivação pessoal.

10. *Um dos principais objetivos da educação artística é promover a capacidade da criança para desenvolver a sua mente através da experiência que a criação ou a percepção de forma expressiva torna possível. Nesta atividade as sensibilidades são refinadas, as distinções são feitas mais sutilmente, a imaginação é estimulada, e as habilidades são desenvolvidas para dar forma a sentimentos.* (Eisner, 2002, p.24)

A educação artística não apenas permite dotar os sujeitos de capacidades técnicas que permitem idealizar e criar obras de arte, como possibilita desenvolver habilidades de pensamento interdisciplinares que incluem a melhoria do raciocínio, tomada de decisões e resolução de problemas. Além disso, a imaginação é uma forma motriz na aprendizagem artística, que permite a abertura dos indivíduos a novas experiências e interpretações, e retrai o medo pelo desconhecido.

Eisner (2002, p.111), incita os sujeitos a fazerem uso da imaginação como fonte de conteúdo dado que *uma característica importante das artes é que não só permitem que os sujeitos usem a imaginação, mas também incentivam a sua utilização como fonte de conteúdo.*

Kerry Freedman na obra *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art* (2003, p.64), revela preocupações semelhantes ao afirmar que as respostas psicobiológicas dos sujeitos à cultura visual, estão relacionadas com o seu próprio desenvolvimento como seres humanos. De acordo com a autora, apesar de os sujeitos tenderem a privilegiar interações com ambientes que lhes são familiares, à medida que desenvolvem uma maior experiência visual esse comportamento vai sendo alterado.

A relação entre a forma, sentimento e conhecimento é uma parte importante do processamento cognitivo. (Freedman, 2003, p.65)

Conforme Freedman (2003, p.106), *o currículo reflete as esperanças e os sonhos das pessoas. Representa expectativas, medeia o conhecimento cultural, e destina-se a comunicar os nossos melhores pensamentos. Portanto, é uma forma de ação social.* A autora propõe (2003, p.113) o desdobramento do currículo em função do tipo de experiência que se está a realizar: o *currículo sequencial* (ibidem), assenta nos conhecimentos já sistematizados provenientes de experiências educativas anteriores; o *currículo interativo* (p.114), baseia-se na possibilidade de integrar as experiências de vida dos estudantes no desenvolvimento de uma *cultura de aprendizagem que se estende para além da sala de aula*; as *experiências de eventos* (p.114), têm como base as memórias e os conhecimentos provenientes de eventos significativos vividos por alunos e docentes; por sua vez, o *currículo interdisciplinar* (p.114-115), assenta na transversalidade e interdisciplinaridade da educação artística com outras áreas do saber²⁰.

Freedman (2003, p.147) refere a produção artística individual como de *vital importância no ensino da cultura visual*, dado que possibilita aos estudantes desenvolverem *interligações criativas e críticas entre formas, sensações e conhecimento*. Todavia, reconhece que a produção artística realizada em ambiente de estúdio é também uma experiência importante para os alunos, uma vez que lhes dá *uma visão efetiva sobre as motivações artísticas, intenções e capacidades dos outros*.

Em 1991, Duarte Júnior numa obra intitulada de *Por que Arte – Educação* manifestava preocupações relativamente à educação artística, ao referir que as instituições escolares iniciam os sujeitos desde cedo, na *técnica do esquartejamento mental* (1991, p.11). O autor utiliza esta afirmação para explicar que muitas vezes as escolas ao exigirem aos alunos um distanciamento emocional (de modo a não condicionar o desenvolvimento intelectual), condicionam o desenvolvimento sensorial aos momentos de recreio e às aulas de arte. Tal evidência é observada como uma lacuna, uma vez que *ambos — razão e emoção — se completam e se desenvolvem mutuamente, dialeticamente* (ibidem). Sob uma perspetiva reflexiva, o mesmo pedagogo refere (1991, p.12) que *foi pensando e acreditando nisso que alguns estudiosos propuseram uma educação baseada, fundamentalmente naquilo que sentimos. Uma educação*

²⁰ O desafio do *currículo interdisciplinar*, é colocado sobretudo ao corpo docente, que deve encontrar momentos favoráveis para desenvolver a relação entre os conteúdos da educação artística e das restantes disciplinas curriculares (Freedman, 2003, p.114-115).

que partisse da expressão de sentimentos e emoções. Uma educação através da arte²¹.

Lev Semenovitch Vygotsky reflete sobre o funcionamento mental do ser humano na sua obra *A Formação Social da Mente*, concluindo que esta análise apenas pode ser realizada se considerados os processos sociais e culturais dos quais deriva. Para o psicólogo bielorusso (1991, p.52-53), a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pode ser circunscrita a três grandes disposições teóricas:

- A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado;
- A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes;
- A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as.

Quando em 1976 o professor da Universidade de Stanford Elliot Eisner publica no *Journal of Aesthetic Education* um artigo denominado *Education Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation*, defende existirem dois conceitos essenciais para a investigação em educação artística: o *conhecimento* e a *crítica educacional* (1976, p.140). O autor assegura que o *conhecimento educacional* cumpre um papel indispensável para o entendimento das qualidades que permeiam as salas de aula, e que essa consciência concede aos indivíduos as bases para a *crítica educacional*.

Eisner (1976, p.140) menciona que *o ensino é uma atividade que exige arte e que a educação é um processo cujas características podem diferir de indivíduo para indivíduo, e de contexto para contexto*. É pertinente notar que a abordagem proposta pelo autor (baseada no estudo do ambiente educacional), possibilita aos investigadores o desenvolvimento de experiências significativas e um contacto aprofundado com os indivíduos nos contextos de estudo. Segundo o autor no âmbito de projetos de investigação educacional, as bases teóricas cumprem um papel importante no cultivo da arte, mas a sua função *não é prescritiva, é diagnóstica*.

²¹ Educação através da arte é uma expressão atribuída a Herbert Read, que em 1943 na obra *Educação pela Arte* defende que a arte deve estabelecer a base da educação.

Boa teoria na educação, como na arte, ajuda-nos a ver mais; ajuda-nos a pensar nas qualidades que constituem um conjunto de fenómenos. A teoria não substitui a inteligência, a percepção ou ação, mas fornece algumas das janelas através das quais a inteligência²² pode olhar para o mundo. Assim, uma das funções que a teoria pode servir na avaliação educacional é no cultivo do conhecimento educacional. Se o conhecimento é a arte de apreciação, a crítica é a arte da divulgação. (Eisner, 1976, p.140-141)

Ainda no que concerne ao *conhecimento educacional* e à *capacidade crítica*, Eisner esclarece que o primeiro conceito é privado e o segundo público. Enquanto os peritos em educação apenas necessitam de desenvolver aptidões para apreciar o que encontram *in loco*, os críticos carecem de aprender a divulgar o conhecimento alcançado. Em síntese, os críticos necessitam de conhecimento educacional, e os peritos não requerem desenvolver a sua habilidade crítica.

Hoje, a educação artística, — também em processo de transformação —, impõe políticas educativas específicas e uma reavivada formação docente, mas, sobretudo, um compromisso com os conspectos cognitivos, sensíveis e culturais de toda a comunidade escolar. Neste contexto, inovar não é uma escolha, mas um lema imperativo de diferença e confiança pública. Torna-se útil desencadear reflexão e atenção para novos saberes, numa educação pela arte que procure preencher as limitações de um ensino segmentado, tecnicista e padronizado. Uma educação que apele à estética, que vá além de qualquer narração centralizada numa realidade incerta, que procure aperfeiçoar e apurar os sentidos²³ do ser humano e conhecer os conteúdos das disciplinas de Arte, para melhor assimilar e estabelecer a utilidade da experiência artística quer na aprendizagem dos nossos alunos, quer na formação docente.

O progresso da sociedade reclama pela *imaginação*, pela produção enérgica de ideias ativas (e cada vez mais poderosas), sobre todas as áreas do conhecimento, — o desenvolvimento não se pode cingir tão-só à propagação de saberes, mas há que desafiar a humanidade com decisões inovadoras. Se a urgência de desenvolvimento criativo pode ter emergido em função de enérgicas transformações suscitadas por uma emulação global (que cada vez mais carece do potencial humano para acompanhar esta nova realidade), como expressão, a arte relaciona-se com a cultura, a história e a sociedade, atravessando uma série de divisas híbridas. Certas visões sobre

²² Piaget na obra *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1971, p.19-20), compreende a inteligência como o mecanismo de adaptação do ser humano perante um novo contexto do mundo exterior. A inteligência *incorpora todos os dados da experiência*.

²³ Os nossos cinco sentidos estão na base do processo intelectual e criativo que se desencadeia precocemente com a interpretação sensorial, que passa por um significado emocional, e que termina numa representação racional.

a linguagem da educação artística, os idealismos que lhes são subjacentes, a padronização de poder e o tipo de relações que se constituem quando articulamos de um estabelecido tipo de educação pela arte, habituou-nos a uma compreensão linear da causalidade, — existem causas que motivam efeitos.

A Arte deixa, pois, de ser um instrumento educativo para ser um fundamento de vida e de desempenho de cidadania, — daí os seus procedimentos terem que considerar não apenas os preceitos técnicos e formais, mas igualmente as vivências de práticas estéticas, de espaços e culturas distintas, e de processos de desenvolvimento da intenção artística que se revelem significativos. É necessário, logo, considerarmos e atuar em planos que considerem a complexidade da educação pela arte, tanto em conformidade com o educador (que se descobre enquanto leciona), como em relação ao aluno que se encontra a edificar saberes.

Se considerarmos que a atividade artística tem uma importância basilar, — muito devido à sua capacidade de intervenção em distintas áreas de atuação —, podemos relacioná-la tanto com uma aprendizagem real, quanto com um conjunto de configurações praticáveis, que principiam um entendimento específico de compreensão e apreensão do mundo e da sua cultura.

Sendo o objetivo primordial da educação artística a formação de sujeitos simultaneamente criativos e reflexivos, capazes de se relacionarem como indivíduos, a relação entre a prática artística e a instituição escolar, deverá convergir sempre tendo em vista do desenvolvimento das potencialidades individuais dos estudantes. Um dos outros grandes objetivos do ensino artístico é a formação estética, através do estímulo à imaginação e criatividade, à autonomia e à criação e fruição das atividades relacionadas com arte. A arte que compreende imaginar, contextualizar, criar e a própria disposição para a fruição, salienta-se cada vez mais, na potencialidade que as obras de arte detêm nas suas próprias construções metafóricas. Essa experiência potencia o desenvolvimento da cultura imagética do estudante, originando uma maior habilidade cognitiva em quaisquer experiências do saber. É este o diálogo da arte com a educação.

No entanto, as persistentes discussões que envolvem o ensino artístico nem sempre acompanham o desenvolvimento criativo e concetual desejado. Subsiste um grande ceticismo relativamente à inserção da arte no processo de ensino-aprendizagem, e a descrença que a aprendizagem pela arte envolva de facto um conjunto amplo de saberes que promovem o desenvolvimento integral do ser humano. Mas, se por um lado subsiste uma conceção generalizada que as disciplinas artísticas são de menor importância quando comparadas a outras áreas de conhecimento do currículo obrigatório, por outro, é necessário que nós professores investi-

gadores adotemos uma postura de esclarecimento no que respeita às teorias existentes, metodologias adotadas e práticas desenvolvidas em sala de aula.

Como docentes devemos ser mediadores entre o aluno e o conhecimento, e contribuir para o despertar da sua sensibilidade e criatividade (NACCCE, 1999, p.11). Devemos, mais do que dar a conhecer autores, obras ou correntes artísticas, permitir que falem sobre si mesmos, sobre os seus pensamentos, ideias e emoções, — estimulá-los a interagir com o mundo e com o seu próprio conhecimento. Incentivar constantemente que se auto-desafiem. Quando um aluno tem uma 'imagem' significa que tem uma ideia, e é importante que percebam que estão a criar a cultura da sua geração. Devemos propiciar um ambiente de sala de aula motivador e adequado à realização de experiências educativas e sociais, sendo que para alcançar este objetivo se torna imprescindível refletir sobre o papel e a utilização das artes na educação.

Encerramos esta reflexão levantando algumas interrogações para um próximo diálogo. A expressão através da arte atravessa o mundo real e afeta a essência do ser humano. Deste modo, a aprendizagem artística em sala de aula, não será uma tentativa de potenciar a arte para nela reaver a própria vida? Será a arte uma modalidade de pensamento? E a sala de aula? Não deverá ser um campo de sentido?

2.1.1. Marcos da Educação Artística em Portugal

O direito à educação artística foi reconhecido na legislação portuguesa desde sua inserção, em 14 de outubro de 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), no qual foi consignado que a escola deverá assumir a formação artística em todos os graus de ensino. No que respeita ao lugar das artes nos currículos nacionais o documento refere nos Artigos 7.º e 8.º, que o Ensino Básico deverá assegurar a sensibilização dos alunos para as diversas formas de expressão estética e artística.

O interesse da educação artística se inserir de modo mais marcante nos currículos nacionais, foi também perfilhada em 1990 no Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, que a evidencia como *parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter*. De acordo com o Artigo 2.º do documento os objetivos da educação artística são:

- a) *Estimular e desenvolver 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 equilibrado;*

- b) *Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;*
- c) *Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;*
- d) *Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;*
- e) *Detetar aptidões específicas em alguma área artística;*
- f) *Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;*
- g) *Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;*
- h) *Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.*

Por sua vez, o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), resultante da 1ª Conferência Mundial sobre Educação Artística em Lisboa, procurou *explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural do século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem* (p.4). O documento desenvolve quatro argumentos principais que reforçam a importância da educação artística nomeadamente no que concerne à salvaguarda do direito humano à educação²⁴ e à participação cultural, ao desenvolvimento de capacidades individuais e à melhoria da expressão da diversidade cultural (2006, p.5-9).

O primeiro argumento, — *defender o direito humano à educação e à participação cultural* (2002, p.5) —, diz respeito à necessidade de nós cidadãos nos esforçarmos no sentido de preservar, desenvolver e divulgar o património cultural e artístico dentro e fora das salas de aula.

O segundo argumento, — *desenvolver as capacidades individuais* (2006, p.6) —, refere-se ao potencial da educação artística na melhoria das competências transversais dos sujeitos. Citando o documento (ibidem), a *Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.*

²⁴ A tese apresentada (2006, p.4), baseia-se na ideia que a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

O terceiro argumento, — *melhorar a qualidade da educação* (2006, p.8) —, alude à importância de desenvolver uma *aprendizagem ativa* que vá ao encontro do desenvolvimento dos interesses e aptidões individuais dos estudantes.

O quarto e último argumento, — *promover a expressão da diversidade cultural* (2006, p.8) —, atribui ao sistema educativo o dever de respeitar o património cultural dos sujeitos, e concomitantemente assumir como desafio a sua preservação. A utilização da educação artística como meio para o desenvolvimento da compreensão cultural e dos valores de comunidade, é um importante passo para a transformação da sociedade.

Relativamente ao papel da educação artística nos currículos nacionais, o Conselho Nacional de Educação redige em 2013 uma linha guia de recomendações na qual (no ponto II) estabelece os seus princípios e orientações:

A arte, a par de outras formas de conhecimento — ciência, tecnologia, filosofia, humanidades... —, concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa. A arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca mais distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e a criação.

Este parecer vem reconhecer, que *ao longo das últimas décadas, a educação artística tem sido objeto de inúmeras abordagens pedagógicas, umas associando-a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania. É também frequente registar a “utilidade” das aprendizagens artísticas para a aprendizagem de outras disciplinas. Em face desta ideia, e não negando o valor instrumental — o “servir para...” —, é crucial que se lhe reconheça valor intrínseco — o valor que encerra em si mesma e por si mesma. Este valor destaca a centralidade da interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo. Para que desde cedo os sujeitos possam beneficiar desse duplo valor que a arte tem — instrumental e intrínseco —, a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio* (CNE, 2013).

Relativamente às políticas nacionais de educação artística, a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual redigiu em fevereiro de 2016 um documento intitulado de *Parecer sobre as Artes Visuais no sistema educativo*, no qual

ressalta a dificuldade da comunidade educativa em reconhecer o *valor do ensino das artes visuais no desenvolvimento de pensamento crítico; valores individuais e coletivos; resolução de problemas; comunicação, criatividade; capacidades sociais, de empreendedorismo, de colaboração e trabalho em grupo, de adaptação à mudança e ao inesperado, de auto regulação e, de responsabilidade* (APECV, 2016, p.2). Perante a evidência de ser necessário investigar o estado das artes visuais no sistema educativo nacional, a APECV desenvolveu uma *listagem de necessidades e algumas sugestões que poderão ajudar uma futura revisão dos documentos reguladores desta área* (ibidem).

1. *Proporcionar oferta formativa em ensino das artes visuais no espaço curricular em todos os níveis de ensino.*
 2. *Garantir que a educação pela arte seja operacionalizada no espaço curricular do primeiro ciclo;*
 3. *Elaborar novos programas para as diferentes disciplinas de ensino das artes visuais nos vários graus de ensino;*
 4. *Reconhecer instrumentos de avaliação adequados às artes e valorizar a avaliação dos alunos nas áreas da educação artística para efeitos de classificação e certificação;*
 5. *Investir na formação inicial de Professores;*
 6. *Reforçar a componente de educação pelas artes na formação de professores do primeiro ciclo;*
 7. *Garantir que os professores dos grupos 240 e 600 tenham formação inicial de qualidade tanto na área da pedagogia das artes visuais como na teoria e prática das artes visuais.*
 8. *Fomentar e valorizar a formação contínua de professores em educação artística; artes visuais e educação pela arte;*
 9. *Garantir direitos iguais aos professores que lecionam como técnicos no ensino Profissional, Vocacional ou Artístico.*
- (APECV, 2016, p.3)

No caso concreto do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, o mesmo documento (APECV, 2016, p.5) sugere três alterações no currículo das disciplinas artísticas: a primeira é a criação de uma oferta curricular baseada numa pedagogia por projeto que inclua a avaliação do portefólio²⁵; a segunda é a alteração da desig-

²⁵ O portefólio como meio de aprendizagem é um método adequado para organizar, avaliar, ordenar, estruturar, visualizar e avaliar o processo de todos os conteúdos ou itens que são selecionados ou incluídos. Desta forma, consegue dar coerência e unidade a uma série de conteúdos relacionados às disciplinas artísticas que podem ser suscetíveis a avaliações ou interpretações descontextualizadas (...). Mas também temos de considerar a complexidade, o risco e a dificuldade de fazer uma utilização correta e

nação Educação Visual para Artes Visuais, seguida de uma revisão dos programas atuais e da realização de provas de aferição baseadas em portefólio; a última (apenas para o terceiro ciclo), é a implementação de uma área transversal designada *Projeto Educativo* com uma carga horária semanal de 180 a 240 minutos.

Numa perspetiva histórica, o ensino artístico tem percorrido um extenso percurso para ter reconhecimento institucional. Para melhor compreender como a educação artística se insere na prática educativa e no contexto escolar, é indispensável refletir sobre as teorias e as metodologias existentes, e avaliar as práticas desenvolvidas em sala de aula. A prática docente, a conceção dos currículos, a existência de recursos, e a atenção à dimensão contextual, são variáveis importantes a ter em consideração no desenvolvimento artístico dos alunos.

eficaz desta ferramenta, que terá de se adaptar às circunstâncias específicas dos sujeitos e do contexto em que operam. (Francisco M. Reina García, s/d, apud Hernández & Aguirre, 2012, p.121)

2.2. Artes e criatividade

2.2.1. Teorias do pensamento criativo

A criatividade é conjuntura imprescindível para a educação. O estudo da criatividade e das práticas associadas ao pensamento e ao processo criativo, dá-se através de um referencial teórico, que contempla um conjunto de abordagens diversificadas ao tema.

Shelley Carson na obra *Your creative brain: seven steps to maximize imagination, productivity, and innovation in your life* (2010, p.10), reflete sobre o *potencial praticamente ilimitado* do cérebro do ser humano, que lhe possibilita não apenas agir sobre a sua vida individual, mas também sobre o mundo, — o cérebro permite-nos *sentir, amar, pensar, ser, e, o mais importante, criar*. A autora alude para o facto de existirem evidências científicas (na área da neurociência) que comprovam que o *funcionamento mental criativo envolve um conjunto de padrões específicos de ativação cerebral que podem ser ampliados através de um esforço consciente e um pouco de prática*. Mais refere que *estas são habilidades que qualquer um pode dominar*. A criatividade é entendida como uma qualidade biológica inata ao ser humano, logo, todos os sujeitos não apenas nascem criativos como também com a predisposição para a desenvolverem ao longo da vida.

De acordo com Sousa (2012, p.12), a *criatividade é privilégio dos seres humanos*, dado que *não há máquina no mundo que possa pensar criativamente*. Mais refere (p.13), que a capacidade de raciocínio humano se encontra assente em *modelos que enfocam o processo de forma sistemática, enfatizando mecanismos de raciocínio geral*. A *descrição dos processos e fatores referentes à criatividade propriamente dita encontra-se diluída nos modelos gerais, sem uma análise detalhada e uma dinâmica própria claramente definida*. Já segundo Molina (2013, p.55), a criatividade é apenas uma *das qualidades essenciais da vida dos seres vivos*. Para o autor, *todas as pessoas são criativas em maior ou menor medida, tal como acontece com a inteligência ou a beleza*.

Refletindo similarmente sobre a criatividade como um potencial inerente ao ser humano, Fayga Ostrower (2001, p.5), menciona que *a realização desse potencial é uma das suas necessidades*. Para o autor (2001, p.9), *criar é, basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo*. A ação criativa é observada pelo autor como envolvendo a *capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar*. Deste modo, criar é experimentar, refletir e finalmente exe-

cutar objetos ou ideias, que por sua vez possam auxiliar a resolução de outros problemas concretos. A faculdade criadora estabelece-se *nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem*, sem nunca se esgotar, — reabastece-se a ela mesma (p.26). O sujeito desenvolve o seu potencial criativo através da prática, da ação. A posição de Ostrower vai de encontro às ideias defendidas por Lubart (2003, p.17), que refere o ato criativo como um trabalho árduo e intencional, que carece que o sujeito reflita e avalie as suas ideias de modo a selecionar aquelas que devem ser desenvolvidas.

O conceito de *imaginação criativa* proposto por Ostrower (2001, p.39), não nasce do interesse ou do entusiasmo do indivíduo por desenvolver uma ideia ou agir sobre determinada realidade, *mas da sua capacidade de se relacionar com ela*. A criação envolve sempre um processo dinâmico de transformação e significação, independentemente do contexto de atuação. No caso particular da criança, *a criatividade manifesta-se em todo o fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança* (Ostrower, 2001, p.166).

Em *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving*, VanGundy (2005, p.4) refere que *não há nada de misterioso sobre criatividade; é só uma questão de aplicar a atitude e a tecnologia certa num clima recetivo ao pensamento criativo e a novas ideias*. O autor defende que *as nossas mentes são reservatórios de ideias*, e que o conhecimento é o combinar de experiências. Ser criativo, é observado como a capacidade do ser humano para utilizar o conhecimento adquirido, na criação de algo novo e único. Mas se falar em criatividade é também falar em conhecimento, torna-se necessário promover e valorizar a inclusão de diversas fontes de estímulo.

Felizmente, não temos de lembrar de tudo para pensar criativamente. Tudo o que temos a fazer é combinar a nossa criatividade inata com as fontes de estimulação e princípios do pensamento criativo. O conhecimento e as experiências, vão-nos ajudar a gerar associações que levam às ideias. (VanGundy, 2005, p.11)

Também Joe Lau (2011, p.216), alude ao facto de a criatividade não acontecer do nada e de requerer conhecimento. Segundo as palavras do autor (2011, p.215), *as novas ideias são apenas ideias antigas combinadas de novas formas*.

Sternberg na obra *The nature of creativity* (2006) observa a criatividade de uma perspetiva sistémica, uma vez que para o autor ela resulta das interações que o sujeito cria com o meio. Esta ideia vai de encontro às investigações desenvolvidas por

Amabile (1988), Csikszentmihalyi (1998)²⁶, e Sternberg e Lubart (1991, 1995), que defendem o estudo da criatividade em torno do contexto social em que se desenvolve. Sternberg (2006, p.88), menciona existirem três habilidades cognitivas fundamentais para o desenvolvimento da criatividade: a aptidão para a resolução de problemas, a capacidade de refletir sobre a qualidade das ideias e concomitantemente de discernir sobre quais vale a pena trabalhar, e a capacidade de comunicar aos outros o seu valor.

Na obra *Cognition, From Memory to Creativity* (2013, p.566), Weisberg e Reeves mencionam que o pensamento criativo acontece *quando uma pessoa produz intencionalmente algo que é novo para ela*. Para os autores, refletir sobre a criatividade não é fácil uma vez que o tema acarreta inúmeras interpretações e conceitos adjacentes, no entanto, defendem-na como uma aptidão do ser humano para criar novas ideias e desenvolver novas soluções. A cognição é uma extensão da criatividade. Já segundo Amabile (1998, p.79), o pensamento criativo deverá ser entendido como o modo *como os indivíduos abordam os problemas e possíveis soluções*, assim como estando relacionado com a capacidade do ser humano *para desenvolver ideias já existentes*.

Segundo as palavras de Tina Bruce (2008, vi), *a criatividade é uma problemática mundial que detém em si a essência do que é ser uma pessoa realizada e em pleno funcionamento. Ela celebra as possibilidades da mente humana*. A autora observa a criatividade como uma característica enriquecedora da vida do ser humano, que promove um tipo de satisfação pessoal *que vai além de ser feliz ou brincalhão* (2008, p.viii). Como pais ou educadores, não podemos exigir uma postura criativa das nossas crianças e jovens, se nós mesmos não a adotarmos, *caso contrário, vamos oferecer às crianças experiências estreitas e rígidas, vidas desinteressantes*. A autora incentiva-nos a fazer do trabalho com as crianças uma profissão de pensamento criativo. Convida-nos a sermos altamente sensíveis, capazes de utilizar as nossas observações de modo a promover a criatividade emergente das crianças, e de as incentivar a utilizar a sua mente e corpo de um modo exploratório, sem receio.

Muitas vezes ouvimos as pessoas dizerem: "Eu não sou criativo". Talvez não sejam. Mas isso também pode acontecer porque nunca foram encorajados a ser.
(Bruce, 2008, p.1)

²⁶ De acordo com Csikszentmihalyi (1998, p.72)²⁶, existem dois motivos específicos para investigar a criatividade e a imaginação: o primeiro são os frutos evidentes que estas desenvolvem na cultura (e que desde modo melhoram a qualidade de vida), o segundo motivo prende-se com a convicção de que através da atividade criativa podemos aprender a tornar a nossa existência repleta de sentido, interesse e produtividade. O autor (2002, p.38), insiste que a experiência criativa estimula a autoconfiança e a identidade pessoal do indivíduo, motivos estes que levam à transformação da própria sociedade.

Sobre o mito de que a criatividade é um dom ou um talento inato, Bruce (2008, p.2) defende ser necessário trabalhar nessa desmistificação. Não basta apenas ser criativo, é essencial desenvolver impulsos para que seja cada vez mais aperfeiçoada. Segundo a explicação do autor (2008, p.37), *o meio ambiente desempenha um papel central no cultivo da criatividade, mas se organizado de forma errada, pode restringir ou até mesmo extingui-la.*

Na obra de 2002 *The Do-it-Yourself Lobotomy*, Monahan reflete sobre como as práticas que estão relacionadas à criatividade são consequência da sua ligação ao meio, o que leva ao aparecimento de constrangimentos no desenvolvimento da ação criativa. Menciona (2002, p. 47) que subsistem *alguns aspetos fundamentais do pensamento criativo que são mal compreendidos* pela sociedade, e que *esta falta de compreensão muitas vezes limita severamente o potencial criativo.*

Monahan (2002, p.217-221) enumera cinco barreiras comuns aos indivíduos que trabalham no ramo empresarial, no entanto, dado os aspetos amplos que focam, parecem-nos igualmente aplicáveis no campo educacional:

Barreira # 1: O medo do desconhecido

O medo surge de maneiras diferentes em relação à criatividade. Explorar novas ideias traz medo, porque as novas ideias fazem parte do grande desconhecido. As novas ideias não estão comprovadas. Talvez seja apenas a natureza humana a temer o desconhecido, mas certamente é um padrão que está connosco há séculos.

Barreira # 2: Medo de parecer estúpido

Existe uma coisa que temos medo, às vezes até mais do que o fracasso. E esse é o medo "do que vão pensar" sobre as nossas ideias. (...)

Barreira # 3: Medo do julgamento

Outra grande barreira para o pensamento criativo é o julgamento. Falo sobre o julgamento das nossas próprias ideias e do julgamento das ideias dos outros. Julgar ideias durante a fase de exploração do processo criativo raramente é benéfico. Na maioria das vezes é muito destrutivo, — destrutivo para a ideia em questão, destrutivo para o processo criativo, e, talvez o mais prejudicial, destrutivo para o indivíduo cuja ideia está a ser julgada. Vejo muitas ideias sufocadas na sua fase de crescimento, apenas por serem julgadas cedo demais.

Barreira # 4: O apego

Outro grande bloco para a criatividade é o apego. Apego ao velho, resistência à mudança, e relutância em explorar o que poderia ser uma maneira melhor de fa-

zer as coisas. Uma grande parte do apego é inconsciente. As pessoas não dizem: "eu não quero desenvolver ideias novas"; "trabalhar com ideias antigas". Pelo contrário, nem sequer consideram que pode haver uma maneira melhor de fazer as coisas.

Barreira # 5: Sucesso

Talvez a maior ironia é que a criatividade se desenvolve em torno de uma das principais barreiras para o sucesso criativo, o sucesso. Uma e outra vez, vi as pessoas e as sociedades responsáveis pela partilha de ideias, processos e produtos, contribuírem para o sucesso num momento da sua história. Essas coisas, muitas vezes sobrevivem à sua utilidade, simplesmente porque foram parte da fórmula do sucesso num momento particular.

Grande parte dos indivíduos não tem consciência destas barreiras, mas a sua consciência não apenas possibilita reconhecer forças e fragilidades, como também transmite a motivação e o entendimento essenciais para desenvolver ideias de sucesso a longo prazo. Se relacionarmos o exposto pelo autor com o contexto de sala de aula, poderemos afirmar que caberá ao docente, a capacidade de ver e antever os problemas anteriormente aos estudantes, de modo a poder desenvolver estratégias que propiciem a diminuição dos obstáculos.

A investigação realizada por Stephen Nachmanovich no livro *Ser Criativo. O Poder da Improvisação na Vida e na Arte* (1990), centra-se na importância de desenvolver metodologias que desbloqueiem os obstáculos que impedem o fluxo natural da criatividade. Para o autor (1990, p.21-22), *não se pode falar em processo criativo sem mencionar aquilo que lhe cria obstáculos: todo o lado viscoso que o bloqueia, aquela insuportável sensação de estar atolado, de não ter nada a dizer.*

Bill Lucas na obra *Power Up Your Mind* (2001), parte da história de Arquimedes para explicar o surgimento da interjeição *eureka*. O autor (2001, p.147), explica que *todos nós somos capazes ocasionalmente de um momento "aha!", quando uma nova ideia nasce*, porque algumas situações de aprendizagem têm algo de misterioso e imprevisível. *Muitas vezes não sabemos como tivemos uma ideia nova.* A criatividade é observada como processo complexo que não pode ser circunscrita a uma explicação clara e precisa. Apesar de ser predominantemente analisada no que respeita aos processos cognitivos e de personalidade, o autor realça a necessidade de ter em conta os contextos situacionais em que se dá.

Lucas (2001, p.149) menciona que o conceito de criatividade *tem sido mal interpretado*, e que existe a necessidade de refletir sobre o que é ser criativo. Para isso, lista um conjunto de ideias que associa às características da pessoa criativa:

Assumir riscos; ser desafiante; ser feliz por viver com a incerteza; ser feliz por viver com a complexidade; abertura; explorador; capaz de suspender o julgamento; abertura a múltiplas perspectivas; capaz de se desligar da pressão social; ser feliz por ser diferente; estar em permanente contato com as emoções; ser brincalhão; ser irreverente. (Lucas, 2001, p.149)

Para o autor a criatividade é comumente relacionada com a inteligência, subsistindo uma espécie de concordância na sociedade de que quanto mais inteligente um sujeito é, mais criativo ele será. Para demonstrar o seu desacordo, Lucas (2001, p.152) refere os estudos desenvolvidos pelo psicólogo Howard Gardner na década de 1980 que *revolucionaram o conceito de inteligência* até então circunscrito a um conjunto particular de aptidões inclinadas substancialmente à inteligência lógico-matemática. Segundo Lucas (ibidem), *ao sugerir que existem muitas inteligências, Gardner deu-nos uma definição implícita de criatividade que nos afasta do ato de criar um novo produto artístico, para a noção de que cada um de nós tem o potencial para desenvolver cada uma das nossas inteligências.*

A *Teoria das Inteligências Múltiplas* apresentada por Gardner em 1983 e afirmada ao longo da sua vasta obra (1987, 1995, 1996), revela a inexistência de uma inteligência universal, mas sim um conjunto de inteligências individuais (e especializadas) que permitem que cada ser humano lide com a informação de maneira distinta, descobrindo, e enunciando novos problemas e novas formas de os resolver. Os oito tipos de inteligências propostas por Gardner são: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Conforme o autor, cada inteligência deverá ser estudada isoladamente (ainda que de acordo com um encadeamento de estágios), uma vez que a sua desenvoltura varia de indivíduo para indivíduo. O estudo da criatividade é observado como inerentemente interdisciplinar.

Outro autor cuja obra merece particular destaque contexto é Edward De Bono. Para Lucas (2001, p.169), *Edward De Bono revolucionou a maneira de pensar de forma criativa, desde que inventou a ideia de pensamento lateral.* O autor sugere *sete ideias práticas para pensar criativamente, as duas primeiras a partir de De Bono:*

1. *Captar o interesse.*

De acordo com Lucas, quando nos encontramos a analisar um problema temos tendência para vê-lo a preto-e-branco e assim reduzi-lo a opostos. Para nos afastarmos desta atitude inconsciente o autor propõe que desenhemos uma tabela com três colunas. Na primeira (Mais), devemos

apontar os aspetos positivos, na segunda (Menos), apontar os aspetos negativos, e na terceira (Interessante), os aspetos que trabalhados poderão ter potencial.

2. *Vestir os seis chapéus* (2001, p.170)

Para Lucas, esta *abordagem clássica De Bono é uma excelente forma de obter o potencial máximo de equipas criativas*, uma vez que possibilita que os sujeitos experimentem os diferentes papéis existentes no processo criativo. Os indivíduos deverão utilizar os seis chapéus e *agir de acordo com o papel que cada um sugere*.

- Branco: O sujeito introduz informações factuais como números e dados;
- Vermelho: O sujeito dá palpites e apresenta sentimentos e intuições;
- Preto: O sujeito é lógico mas negativo;
- Amarelo: O sujeito é lógico mas positivo;
- Verde: O sujeito apresenta ideias criativas que têm o propósito de fazer o projeto avançar;
- Azul: O assume uma postura de gestão no processo com vista o sucesso criativo.

3. *Pensamento confuso* (2001, p.170-171)

Segundo o autor, *tal como a ideia de De Bono de designar uma categoria de "interessante", é sempre útil quando conseguimos encontrar uma posição que está entre os extremos opostos de "sim" e "não", "sei" e "não sei"*. Para isso, propõe que se adote uma posição *contrária às posições dogmáticas*, onde seja possível observar o problema de diferentes perspetivas. Sugere a técnica de brainstorming.

4. *Constatação do problema* (2001, p.173-174)

Lucas refere que *por vezes pensamos que estamos a resolver os problemas que realmente não existem, exceto nas nossas próprias mentes. (...) Nestas situações, pode ser útil reformular o problema em termos mais abstratos*. Encontrar o verdadeiro problema coloca-nos numa posição mais propícia ao encontro da solução.

5. *O circuito duplo* (2001, p.174-175)

A aprendizagem de circuito duplo inventada Argyris (1976), é considerada por Lucas a mais poderosa ferramenta criativa, dado que *opera a nível estratégico e é capaz de revolucionar a criatividade de uma organização*. Esta técnica concentra-se na resolução imediata dos problemas que surgem durante um determinado processo de trabalho, de modo a que estes não se reflitam no produto, processo ou ideia final. Os indivíduos podem desenvolver o seu potencial criativo à medida que o usam para resolver problemas que levam à concretização de ideias e a alcançarem objetivos. A criatividade deixa de ser uma simples oportunidade para ser solução.

6. *Hothousing* (2001, p.175-176)

É uma técnica que de acordo com o autor funciona como *uma estufa de ideias*. Lucas, explica que *para criar um ambiente "hothousing" eficaz*, é necessário que os participantes adotem uma postura de partilha de ideias (inclusive as que acontecem por impulso), valorizem as ideias dos outros, e deem *feedback* construtivo nos momentos apropriados.

7. *Encontrar diversão no trabalho* (2001, p.176-178)

O bom ambiente auxilia o processo de trabalho.

Na obra *Steal Like an Artist: 10 Things Nobody Told You About Being Creative* (2012), Austin Kleon propõe dez ações para o sujeito agilizar a sua criatividade:

1. *Rouba como um artista*. (Kleon, 2012, p.13)

O autor explica que *quando o sujeito olha para o mundo desta maneira, para de se preocupar sobre o que é "bom" e o que é "mau", só que há coisas que vale a pena roubar, e outras coisas que não vale a pena roubar* (Kleon, 2012, p.16-17).

2. *Não esperes até saber quem és para começar*. (Kleon, 2012, p.37)

É no ato de fazer que descobrimos quem somos. Ninguém nasce ensinado, é através da experiência e da ação que aprendemos.

3. *Escreve o livro que gostarias de ler*. (Kleon, 2012, p.55)

O autor incita que o sujeito a pensar sobre o mundo através das ações que exerce sobre ele. Através da ação construímos a nossa própria interpretação da realidade.

4. *Usa as tuas mãos.* (Kleon, 2012, p.65)

Através da ação (sem medo), o indivíduo dialoga entre o imaginar, o fazer e compreender.

5. *Tanto o trabalho como os hobbies são importantes.* (Kleon, 2012, p.77)

Não podemos hierarquizar os conhecimentos em função da sua origem. O conhecimento advém principalmente da experiência. Seja no trabalho, seja através das atividades que pratica nos seus tempos livres, o sujeito desenvolve conhecimentos (nessa área em particular).

6. *O segredo: faz um bom trabalho e partilha-o com as pessoas.* (Kleon, 2012, p.89)

Ninguém nasce ensinado, a partilha de experiências e do conhecimento é um instrumento importantíssimo de aprendizagem.

7. *A Geografia não é mais o nosso mestre.* (Kleon, 2012, p.101)

Tal como no ponto 5, a ideia por trás da afirmação de Kleon, todos os conhecimentos têm o seu lugar independentemente da área de onde provêm.

8. *Sê bom (o mundo é uma cidade pequena).* (Kleon, 2012, p.115)

O respeito pelo outro é um exercício que traz vantagens para o crescimento e desenvolvimento do ser humano. É uma relação causa-efeito.

9. *Sê chato. É a única maneira de conseguir o trabalho feito.* (Kleon, 2012, p.133)

10. *Criatividade é subtração.* (Kleon, 2012, p.153)

A expressão “menos é mais” aplica-se a todas as áreas do saber, incluindo a investigação sobre a criatividade. Se algo não é relevante para o desenvolvimento de uma ideia ou processo de trabalho, o melhor é retirá-lo.

Na mesma obra (2012, p.155), Kleon menciona que apesar de parecer contraditório, *quando se trata de trabalho criativo, as limitações significam liberdade*. Trabalhar com restrições, — sejam elas relacionadas com tempo, prazos, espaço ou matérias, — ajuda a acabar com os bloqueios criativos.

A instituição escolar como lugar distinto de aprendizagem, tem um papel importante no cultivo e melhoria das capacidades criativas dos seus alunos. Como professores, independentemente da área que lecionemos, devemos procurar utilizar a criatividade como ferramenta de trabalho, assim como propiciar aos nossos alunos um ambiente de sala de aula prazeroso de experiências educativas e sociais. Ao desenvolvermos exercícios de agilização da criatividade com os nossos alunos ao longo de todos os níveis de ensino, estamos a ajuda-los a potenciar a sua própria autonomia criativa e a adquirirem segurança no seu processo de trabalho. Esta motivação poderá ser geradora de aprendizagem individual em diversas esferas do conhecimento.

Segundo Craft (2002, p.5), a investigação científica sobre criatividade iniciada na década de 50 do século passado²⁷, centrou-se em três grandes linhas de desenvolvimento: a personalidade, a cognição e o estímulo da criatividade.

Teresa Amabile na obra *Creativity in Context* (1996), menciona que a criatividade tem sido tema de inúmeras discussões na atualidade sobretudo no que respeita à sua definição e a avaliação. Amabile indica existirem três grandes posicionamentos relativamente à temática: alguns investigadores sugerem que a criatividade pode ser identificada devido à existência de *características específicas de produtos ou pessoas, ou ainda de acordo com um processo de pensamento*; outros sugerem que a criatividade pode ser definida *pela qualidade da resposta que um produto provoca a um observador*; por fim, *existem aqueles que sugerem que a criatividade não pode ser definida, uma vez que é desconhecida e irreconhecível* (Amabile, 1996, p.19).

Amabile desenvolve profundamente o conceito de criatividade no seu artigo *Keep doing what you're doing. Or, if you want to spark innovation, rethink how you motivate, reward, and assign work to people* de 1998. A criatividade é mencionada como englobando três componentes principais: a especialização, a capacidade de pensamento criativo e a motivação. A especialização segundo a autora (2012, p.3), diz respeito à capacidade de diferenciação (profissional) do sujeito *no domínio ou domínios relevantes*; a capacidade de pensamento criativo refere-se à flexibilidade e imaginação com que o sujeito aborda os problemas (Amabile, 1998, p.79); a motiva-

²⁷ Craft refere a abordagem psicométrica desenvolvida por Guilford para calcular a dimensão do pensamento divergente do ser humano. O conceito de pensamento divergente desenvolvido por Guilford, realça a quantidade e a variedade de ideias produzidas pelos sujeitos, e valoriza a sua fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração.

ção, tem a ver com os fatores que determinam o comportamento dos sujeitos para resolver determinado problema (1998, p.78).

Já no artigo *Componential Theory of Creativity*, Amabile menciona que a criatividade é a criação de uma resposta apropriada, produto ou solução para uma tarefa em aberto (2012, p.3). A autora explica que mais do que a resposta ser nova, deve ser adequada para a tarefa a ser concluída ou o problema a ser resolvido; ou seja, deve ser valiosa, correta, viável, ou de alguma forma adequada para um objetivo específico (ibidem).

Para Hsu-Chan Kuo (2011, p.65), a criatividade tem merecido cada vez mais atenção por ser considerada conjuntura imprescindível para a inovação. Atualmente (e em inúmeras áreas da vida humana) assistimos ao aumentar do discurso que reconhece a inovação e a atividade criativa como agentes primários das mais diversas práticas que levam ao progresso. A criatividade, é observada como representando a habilidade humana de desenvolver respostas rápidas e eficazes para qualquer problema independentemente da área do conhecimento. Ser criativo tornou-se muito mais do que uma 'mais-valia', — tornou-se um fator imperativo para o desenvolvimento da humanidade.

Já segundo Paul Sloane (2006, p.7), o indivíduo criativo não tem de ser necessariamente inovador. Enquanto a criatividade é definida como a capacidade ou talento para criar, a inovação é observada como a aptidão de desenvolver ideias criativas e torná-las reais, implementá-las.

A criatividade deve ser vista como um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. O fim é a inovação, a realização de uma ideia. (ibidem)

Relativamente às características contextuais que propiciam o desenvolvimento da criatividade, Alencar (1986, p.?), salienta *a extensão em que as contribuições criativas do seu povo são bem aceitas e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos*. Mais refere que uma sociedade que seja marcada por *traços associados à criatividade, como a espontaneidade, curiosidade, independência e iniciativa*, tem mais possibilidades de desenvolver produtos ou ideias criativas.

Também Sívila Reis alude esta problemática na obra *150 Ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos* (2002, p.13), quando refere que *a sociedade exige em todas as áreas, cada vez mais profissionais dinâmicos que saibam lidar com as mais diferentes situações e encontrar soluções novas e criativas para os problemas*. Para a psiciopedagoga, se a sociedade pretende que os indivíduos saibam lidar

com a imensa quantidade de informação com que se deparam todos os dias e ao mesmo tempo exige que estes sejam criativos, torna-se indispensável que exista desde cedo na escola espaço para a expressão criativa.

A “expressão do eu” tem que ser trabalhada diariamente, quer em atividades como a música, dança, teatro, pintura, colagem, modelagem ou desenho, quer numa conversa em roda onde todos tenham oportunidade de falar de si e das suas experiências. (Reis, 2002, p.13)

Este movimento expressivo que coloca as experiências e práticas do indivíduo em sintonia com o desenvolvimento cognitivo, desvenda um percurso para o desbloqueio da criatividade. A capacidade do sujeito e em particular da criança para *criar, recriar, inventar e reinventar* (Reis, 2002, p.13), melhoram sua destreza mental e interpessoal, e auxiliam a comunicação eficaz de novas ideias e pontos de vista.

Mas, como docentes o que podemos fazer para incentivar este tipo de pensamento? Na ótica de Reis (2002, p.16) em primeiro lugar, *o educador tem ele próprio de trabalhar a sua criatividade, fazer as atividades que propõe aos alunos antes de as aplicar em sala de aula, imaginar como os seus alunos se sentirão ao produzir, ao experimentar, quais as complexidades e obstáculos que encontrarão, e qual a melhor forma de colocar o exercício em prática.* Os exercícios propostos deverão promover a desinibição e flexibilidade do pensamento, assim como potenciar a liberdade criativa e imaginativa de cada estudante. Deverá também, estar atento às dinâmicas particular e coletivas que ocorrem em sala de aula, para que possa descobrir situações chave que lhe permitam ajudar os alunos a superar os seus bloqueios, dificuldades e medos de errar.

Na mesma obra, outro aspeto relevante a considerar, é a convicção com que a autora afirma que *arte e avaliação não combinam: não se pode medir a capacidade criativa de uma pessoa comparando-a com a de outras pessoas, pois ela (a criatividade) é uma expressão individual e pessoal* (ibidem).

2.2.2. Diferentes conceitos de criatividade

O tema da Criatividade foi, desde os primórdios da humanidade, tema de incontáveis pensamentos, pesquisas e reflexões, tanto por parte de filósofos e pensadores, como de artistas ou profissionais da educação, contudo, as reflexões encontram-se dispersas ou pouco organizadas. Os termos criatividade e imaginação são ampla-

mente utilizados pelas mais diversas perspectivas e concepções filosóficas, e as definições manifestam uma variedade de significações, o que acaba por impedir uma definição simplificada sobre os termos. Embora persistam uma variedade de significações o termo é passível de compreensão.

Para o psicólogo cognitivo Mark Runco (2007, p.ix), o conceito de criatividade é muito difícil de definir, *devido em parte à sua expressão diversa*. A criatividade é mencionada pelo autor como desempenhando um papel importante na inovação técnica, no ensino, nos negócios, artes e ciências, entre muitos outros campos do conhecimento humano. Runco explica que existem duas perspectivas diferentes do pensamento criativo: a primeira permite que *o criador assuma o controle intencional do seu trabalho (muitas vezes por meio de táticas)*, e a outra *baseia-se mais nos processos involuntários e aleatórios* presentes na ação criativa (2007, p.32).

Na obra *Introduction to Creative Thinking* (1998), Robert Harris reflete sobre o conceito de criatividade acabando por circunscrevê-la a três ideias principais: uma habilidade, uma atitude e um progresso. Para Harris, a criatividade não se trata apenas da habilidade para criar algo a partir do nada, como também da *capacidade de gerar novas ideias, através da combinação, alteração e reaplicação de ideias já existentes*. É uma atitude, uma vez que exige que o sujeito reflita, questione e avalie as suas próprias práticas, de modo a poder melhorá-las. Por fim, é considerada um progresso, dado que o indivíduo criativo trabalha continuamente para melhorar as suas ideias e soluções.

A definição de criatividade proposta por Harris vai de encontro à investigação realizada por Eunice Alencar (1993, p.15), quando refere que grande parte das definições do conceito de criatividade envolve duas dimensões principais: a primeira é a *emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes*; a segunda é o *fator relevância, ou seja, não basta que a resposta seja nova; é também necessário que ela seja apropriada a uma dada situação*. A criatividade não se exprime apenas através de ideias, práticas ou ações originais, como também se relaciona com a capacidade de trabalhar (e aperfeiçoar) o que já foi criado anteriormente.

Para Don Koberg e Jim Bagnal (1991, p.11), o termo criatividade envolve a criação de *uma diferença; uma inventividade; uma singularidade*. De acordo com os autores, a criatividade é uma palavra que o ser humano utiliza para *definir o comportamento incomum; essas atividades exclusivas, mas ainda aceitáveis que diferem do que é normal ou esperado. Em poucas palavras comportamentos criativos são únicos, atípico, e além normal*.

Em *Creating Creativity. Embodying the Creative Process*, Alan Questel (2000, p.6) menciona a necessidade intrínseca do ser humano em desenvolver *uma definição sólida que nos diz, de uma vez por todas, o que queremos dizer, o que nos estamos a referir e que confirma o que nós achamos que sabemos*. Para Questel a criatividade apenas se manifesta através da ação, e os pensamentos e os sentimentos colaboram neste processo ao motivar o ato criativo. Já na perspetiva de Zinker (2007, p.15), *a criatividade não é somente a conceção; é o ato em si, a realização do que é urgente, do que exige ser anunciado*. O ato criativo é observado como não estando apenas relacionado ao conjunto de experiências individuais de um sujeito, como também ao ato social que se manifesta através da comunicação e partilha de conhecimento.

Klaus Urban (s/d, apud Ai-Girl, 2007, p.168-169), observa a criatividade como um *constructo hipotético que descreve ou explica (em certa medida) um tipo especial de potencial ou aptidão humana*. A criatividade segundo o autor é constituída concomitantemente por elementos cognitivos e de personalidade. Segundo Urban (idib, p.70), os componentes cognitivos são: *o pensamento divergente e a ação; os conhecimentos gerais e as bases do pensamento; os conhecimentos e habilidades específicas*. Já os três componentes que representam a personalidade são: *o foco e comprometimento com a tarefa; os motivos e motivação; a abertura e a tolerância à ambiguidade*.

José Predebon na obra *Criatividade: Abrindo o Lado Inovador da Mente* (1997), menciona a criatividade como a capacidade inata e exclusiva que o ser humano possui de pensar construtivamente. Para o autor (1997, p.27), *a afirmação de que todos somos criativos, só pode ser contestada em termos de graus*. A capacidade criativa inata do ser humano pode ser por si desenvolvida ao longo da vida (em função dos estímulos que recebe do meio e das suas experiências individuais), ou pode ser bloqueada durante o seu processo de socialização. Sobre o comportamento criativo, Predebon (1997, p. 32) refere que este é *o produto de uma visão de vida, de um estado permanente de espírito, e de uma opção pessoal quanto a desempenhar um papel no mundo*. Na mesma obra (1997, p.115), Predebon menciona que a investigação em torno dos componentes da personalidade criativa tem afirmado as seguintes características:

1. Independência (quase sempre produto da autoconfiança, ousadia e iniciativa, conjugada a um espírito aventureiro);
2. Curiosidade (característica inata, frequentemente centrada na educação e quase sempre conjugada ao espírito questionador e especulativo);

3. Flexibilidade (caracteriza-se pela disposição para rever valores);
4. Sensibilidade (muitas vezes conjugada à emoção mais liberada).

Por sua vez, Maribel Barreto (2007, p.22) na obra *Ensaio sobre Criatividade* refere,

(que numa dimensão conceitual) *existe uma multiplicidade de características que se associam à criatividade, tais como: novidade, valor, originalidade, talento para ver as coisas, inventividade, riqueza de alternativas, audácia, aventura, novos caminhos, êxito, sabedoria, aquilo que simples, inédito, original e ao mesmo tempo interessante, instigante e inteligente, envolvendo as capacidades do ser humano de se autoconhecer, de saber lidar de forma sempre nova com as contingências da vida e de se saber adaptar muito facilmente ao meio, entre outras.*

No ano seguinte, a mesma autora (Barreto, 2008, p. 22) coloca a possibilidade de a criatividade ser 'uma lei natural', porque apesar do interesse do ser humano pelo estudo do tema ter um carácter pessoal, tende a alcançar dimensões universais.

Na procura de uma definição conceitual de criatividade, Michael Mumford no seu livro *Handbook of Organizational Creativity* (2002, p.4), menciona que o termo possui cinco implicações assinaláveis:

1. *Em primeiro lugar, a criatividade é uma forma de desempenho de algo que o indivíduo ou grupo faz.*

O autor defende que a criatividade influencia a criação de produtos ou ideias originais e de alta qualidade, e explica que conceitos como personalidade, motivação e experiência deverão ser notados como variáveis neste processo.

2. *Em segundo lugar, o trabalho criativo como resultado da resolução de problemas é, em última análise, um produto da cognição humana* (Finke, Ward & Smith, 1992; Marcy & Mumford, 2007).

A criatividade é observada como um processo cognitivo, independentemente de poder ser influenciada por determinadas variáveis. Deste modo, torna-se necessário compreender os processos cognitivos para compreender o modo como o ser humano desenvolve os processos criativos.

3. *Em terceiro lugar, resolução criativa de problemas é geralmente vista como uma forma de cognição "de alto nível".*

A criatividade é vista como um fenómeno complexo e multifacetado que envolve lidar com dificuldades e obstáculos nomeadamente no que respeita aos diferentes campos do saber humano.

4. *Em quarto lugar, como uma forma de cognição de alto nível, as pessoas tomam uma decisão consciente, para saber se estão dispostas a investir os escassos recursos existentes na criação de uma solução para o problema criativo.*

Uma das características da pessoa criativa é a capacidade de reconhecer e antever as necessidades e os efeitos das ações por si imaginadas.

5. *Em quinto lugar, não é feita qualquer referência nesta definição em relação ao nível em que a resolução de problemas pode ocorrer em verdade, pode ocorrer nos níveis individual, grupo ou organização.*

O exercício criativo estimula o ser humano a desenvolver práticas a nível individual e coletivo. A capacidade para expor ideias e experiências é fulcral para a resolução de problemas, uma vez que favorece a desinibição e incentiva diferentes interpretações e modos de abordagem.

A quinta implicação da criatividade proposta por Mumford é análoga à investigação realizada por Burkus em 2014 (p.20), que sugere que *os processos relacionados com a criatividade podem ser aprendidos*. A utilização de métodos ou técnicas de pensamento lateral de resolução de problemas durante os debates, podem ser úteis na criação de novas ideias, assim como no desenvolvimento de um processo de ideação mais sólido.

1. Neste contexto, cumpre destacar a investigação realizada por Mihaly Csikszentmihalyi, que na obra *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (2007), problematiza o conceito de criatividade. O autor sustenta (2007, p.15), que apesar de a criatividade ser *uma fonte central de significado nas nossas vidas por vários motivos*, subsitem dois principais:
2. *Primeiro, a maioria das coisas que são interessantes, importantes e humanas são os resultados da criatividade.* (2007, p.15)

Para Csikszentmihalyi, aquilo que diferencia o ser humano dos outros seres, — a língua, os valores, a expressão artística, e a compreensão científica e tecnologia, — é resultado da criatividade individual, que foi transmitida e desenvolvida através da aprendizagem.

3. *A segunda razão da criatividade é tão fascinante, que quando estamos envolvidos nela, nós sentimos que estamos a viver mais plenamente do que durante o resto da vida.* (2007, p.15-16)

O autor compara a sensação de êxtase proporcionada pelo sexo, desporto, música e religião, com a sensação que a criatividade oferece ao ser humano. No entanto, Csikszentmihalyi refere que se nas primeiras a experiência permanece passageira, a criatividade *contribui para a riqueza e complexidade do futuro*. Para o autor (2007, p.36), os resultados da ação criativa poderão indiretamente melhorar a qualidade de vida do ser humano.

De acordo com o psicólogo húngaro (2007, p.64-65), a génese da criatividade não se encontra no sujeito (logo não é um fenómeno interior), mas no modo como este se relaciona dentro do seu contexto sociocultural. Na mesma obra, Csikszentmihalyi alude para a existência de três fenómenos que comumente são utilizados para definir criatividade.

1. O primeiro, *difundido na conversa comum, refere-se a indivíduos que expressam pensamentos incomuns, que são interessantes e estimulantes* (Csikszentmihalyi, 2007, p.69).
2. O segundo, diz respeito à designação poder ser *usada para se referir a pessoas que experimentam o mundo de maneiras novas e originais.* (Csikszentmihalyi, 2007, p.69-70)
3. O terceiro, concerne ao outro termo, — génio —, que muitas vezes é empregue como sinónimo de criativo. (Csikszentmihalyi, 2007, p.73-74)

Virgolim, Fleith e Neves-Pereira na obra *Toc, toc... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (2006, p.11), referem que a *criatividade parece inserir-se na categoria de atributo da natureza humana*. O facto de os autores acreditarem que todos nós *somos criadores a tempo todo, artistas do dia a dia, construtores do mundo*, é uma das inúmeras razões pelas quais estudam o tema da criatividade.

Virgolim et al. (2006, p.13), enumeram um conjunto de regras fundamentais para a consolidação de um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade e à salvaguarda da liberdade de expressão.

1. *Não se autocritique nem critique o outro. Ao criticar prematuramente as suas ideias, o indivíduo deixa de falar do que realmente sente ou pensa, cortando de raiz a oportunidade de desenvolver as suas ideias criativas.*
2. *“Apanhe boleia” das ideias dos outros. Desenvolva as ideias dos outros e adicione-lhes novos ingredientes, ao invés de criticá-las ou negá-las.*
3. *Dê sempre mais do que uma resposta. Procure a fluência de ideias. Quanto mais ideias, melhor: elas são “como uma cachoeira que nunca deixa de jorrar”.*
4. *Deixe o seu pensamento vaguear por outros caminhos; faça associações de ideias, seja flexível.*
5. *Seja original. Procure o humor nas situações mais convencionais: ouse! Respostas loucas, diferentes, engraçadas têm um ótimo potencial para nos levar a novas e boas ideias.*
6. *Não tenha medo de errar: arrisque! Na criatividade não existem respostas boas ou más, erradas ou certas. Existe a sua resposta, expressão de quem você é. Lute para ser aceite tal como é.*
7. *Faça uso dos seus direitos como ser humano: direito de falar e ser ouvido, de ser respeitado, direito ao silêncio quando for esse o seu desejo. As ideias só florescem num ambiente que proporcione conforto e segurança emocionais aos participantes.*
8. *Encoraje e seja encorajado. Elogie sempre, dê feedback positivo ao outro.*

Para os autores (2006, p.17), o facto de a *criatividade assumir características de fenómenos multifacetados*, dificulta o desenvolvimento de uma definição única, absoluta, restrita. No entanto, referem que *o processo de gerar novas ideias, produtos, ações, revoluções, arte, ciência, entre tantas outras coisas, parece ser um talento que a humanidade dispõe sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para os seus problemas e questões existenciais*. Ainda de acordo com Virgolim et al. (2006, p.28), o núcleo do pensamento criativo é constituído por três características (possíveis de desenvolver através de inúmeras estratégias): *a fluência (quantidade de ideias produzidas), a flexibilidade (habilidade de analisar uma situação sob várias perspetivas) e a originalidade (habilidade de produzir ideias incomuns e diferentes)*.

Conforme Tood Lubart (2003, p.9-10), a investigação do conceito de criatividade envolve cinco problemáticas principais. A primeira tem a ver com a dificuldade de definição do conceito. O autor questiona se existirá *uma definição clara, única e defi-*

nitiva do conceito, ou se pelo menos se poderá chegar a uma definição conceitual do termo. A segunda problemática refere-se às características da pessoa criativa. Lubart interroga *até que ponto a criatividade depende de um nível elevado de inteligência, de traços específicos de personalidade, ou ainda, da natureza do contexto?* A terceira problemática refere-se aos domínios de expressão da atividade criativa. A criatividade encontra-se relacionada com um campo específico do saber humano, ou pelo contrário, pode expressar-se (no mesmo sujeito) em vários campos distintos? Na quarta problemática, Lubart refere que parece existir uma relação entre a criatividade e as perturbações mentais: *A loucura é fonte de criatividade? Ou, pelo contrário, a criatividade pode conduzir a uma certa irracionalidade?* A quinta e última problemática tem a ver com a possibilidade identificar e medir a criatividade. O autor questiona se existirá uma definição científica da criatividade, e quais os meios e instrumentos que permitem a sua avaliação.

Por sua vez, Runco e Pritzker na obra *Encyclopedia of Creativity* observam a criatividade como um processo *multifacetado que se manifesta de diferentes maneiras em diferentes domínios* (20011, p.xxii). Numa perspetiva semântica, de acordo com os autores (2011, p.358) o termo criatividade é utilizado de três maneiras distintas: *refere-se a um conjunto de processos, a um conjunto de características pessoais, e aos resultados (por exemplo, um produto "criativo")*.

Runco e Pritzker (2011, p.358) expõem que é redutor pensar que a criatividade envolve sempre algo novo, diferente e eficaz, uma vez que isso significaria que *uma pessoa não poderia ser considerada criativa, se alguém noutra lugar tivesse tido a mesma ideia, embora a primeira pessoa nada soubesse nada sobre isso*. Relativamente aos mitos que envolvem o tema da criatividade, Runco e Pritzker referem ser necessário que os indivíduos adotem uma postura de esclarecimento de modo a que o termo se torne mais claro. Os seis mitos identificados pelos autores (2011, p.458) relativamente ao pensamento criativo são:

Mito 1: As pessoas nascem criativas ou não criativas;

Mito 2: Existe um tempo limitado para ser criativo, e o envelhecimento diminui a criatividade;

Mito 3: A criatividade não existe sem ser aplicada a uma área específica do conhecimento humano;

Mito 4: A criatividade é um fenómeno místico;

Mito 5: A criatividade funciona melhor em grupo;

Mito 6: Restrições são negativas ao desenvolvimento da criatividade.

Para Runco (apud Tan, 2007, p.vii), importa perceber as implicações que a instituição escolar pode ter ao nível do conhecimento e do comportamento criativo do ser humano. O docente é observado pelo autor como tendo um papel basilar no desenvolvimento das potencialidades criativas dos seus alunos, que a longo prazo se poderão traduzir em *efeitos positivos para a sociedade, incluindo benefícios para a aprendizagem, autoexpressão, evolução e saúde*. Já para Thomas Ward (apud Tan, 2007, p.xix), apesar de à primeira vista parecer difícil para o professor a tarefa de estimular a criatividade nos seus alunos, *a compreensão da natureza da criatividade pode ajudar em pelo menos três maneiras*: primeiro pode ajudar a reconhecer e implementar abordagens mais criativas para si mesmo, para que possa, em seguida, modelar essas abordagens nos alunos; em segundo lugar, quanto mais compreendermos sobre criatividade, mais facilmente conseguimos reconhecer e promovê-la entre os nossos alunos; em terceiro, pode ajudar a reconhecermos que a criatividade é *apenas um dos muitos fatores que, juntos, formam a mentalidade de seus alunos*.

Embora simples, a definição defendida por Miranda (2005, p.23) aborda a criatividade como um *termo que invoca “invenção”, do latim inventre, corresponde a “criar na imaginação”, “urdir”, que por sua vez, é aquele instrumento do qual dispomos para superar as limitações que comumente se impõe na vida, assim como no ato educativo*.

Em 1999 o então Comité Nacional Consultivo para a Educação Artística e Cultural (NACCCE) no Reino Unido, publica um documento intitulado *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* no qual reflete sobre a importância da criatividade para o desenvolvimento económico e tecnológico do século XXI, assim como a necessidade de os currículos nacionais de educação artísticas espelharem essa preocupação. A criatividade é observada como fazendo parte de todas as áreas do conhecimento humano que envolvem o desenvolvimento de ideias.

O NACCCE (1999, p.20) refere que apesar de o termo criatividade *ser usado de diferentes maneiras e em diferentes contextos*, a sua natureza complexa e a variedade de teorias em que se encontra assente o tornam impossível de definir. No entanto, ainda que especulativa, a definição apresentada tem em conta o modo como o Comité compreende *a natureza dos processos criativos* (1999, p.30), — a criatividade é uma *atividade imaginativa*²⁸ *formada de modo a produzir resultados originais e de valor*. Na definição é possível reconhecer quatro características do processo criativo:

²⁸ A atividade imaginativa é observada como o processo de criação de algo original, que envolve processos de pensamento ou comportamento. (NACCCE, 1999, p.31)

Primeiro, a criatividade envolve sempre um pensamento ou comportamento imaginativo. Em segundo lugar, a atividade imaginativa é propositada, ou seja, é direcionado para alcançar um objetivo. Em terceiro lugar, o processo criativo deve gerar algo original. Em quarto lugar, o resultado deve ser de valor em relação aos objetivos. (ibidem)

De acordo com o documento (NACCCE, 1999, p.31), *a criatividade traz consigo a ideia de ação e o propósito. É, em certo sentido, a imaginação aplicada.* O potencial criativo é desenvolvido através da experiência, e uma das principais tarefas dos docentes é auxiliar os seus alunos a entender e controlar esses processos e acontecimentos. Durante a prática letiva, os professores deverão: permitir a atividade experimental, explicando e objetivando os objetivos dos exercícios; incentivar uma atitude apropriada à atividade imaginativa; contribuir para o ambiente de sala de aula *seja livre de críticas imediatas por parte dos alunos, incentivar a autoexpressão orientada a uma determinada tarefa*; transmitir feedback aos alunos em todas as fases da metodologia projetual; conduzir ao pensamento consciente, ainda que valorizando o papel da intuição nesse processo; estimular os estudantes a testarem ideias durante os períodos de brincadeira livre; *promover o uso da imaginação, originalidade, curiosidade e questionamento*, através de práticas que favoreçam o desbloqueio da criatividade (NACCCE, 1999, p.105).

2.2.3. Imaginação e literacia em artes visuais

Imaginação. — É a primeira qualidade do artista. Não é menos necessária ao amador. Não concebo o homem desprovido de imaginação e que compra quadros (...). Não só eles não possuem essa imaginação ardente ou penetrante que lhes pinta com vivacidade os objetos, que os introduz em suas próprias causas, mas tampouco têm a compreensão nítida das obras em que essa imaginação domina. (...) A imaginação no artista não representa apenas tais ou tais objetos, combina-os para o fim que ele quer obter; ela faz quadros, imagens, que ele compõe a seu bel-prazer. Onde está, pois, a experiência adquirida que pode proporcionar essa faculdade de composição? (Delacroix, Diário, 25 janeiro de 1857)

A imaginação é convencionalmente definida como uma capacidade do ser humano para figurar coisas ou ideias mentalmente. Em 1932, Eugène Delacroix (apud Wellington, 1995, p.78), define a imaginação como o ato de *combinar os elementos*

que se conhecem, que se viram, com outros que derivam do próprio íntimo, da alma do artista.

Para Eisner (2002b, p.5), a imaginação é *uma forma de pensamento que gera imagens do possível*. A capacidade imaginativa do ser humano é observada pelo autor, como permitindo-nos *experimentar as coisas de novo, sem as consequências que podíamos encontrar se tivéssemos de agir sobre elas empiricamente*. Fornece-nos *uma rede de segurança para a experiência e o ensaio*. Alguns argumentos desenvolvidos por Eisner (2002b) vão de encontro às ideias desenvolvidas pelo filósofo francês Jean-Paul, na obra *O imaginário - Psicologia fenomenológica da imaginação* (1996), que observa a imaginação como fruto do pensamento consciente.

De acordo com Edmund Burke (1993, p.26), o ser humano *possui uma espécie de faculdade criativa própria* que lhe permite reproduzir, organizar e (re)combinar as imagens recebidas pelos sentidos: a imaginação. No entanto, segundo o autor (*ibidem*) a *imaginação é incapaz de produzir algo inteiramente novo: ela pode apenas variar a disposição das ideias que recebeu dos sentidos*. O desenvolvimento da capacidade no sujeito é mencionado como resultando de duas causas: ou de *uma sensibilidade inata maior ou de uma observação mais atenta e prolongada do objeto* (Burke, 1993. p.30).

Já as palavras de Einstein²⁹ (apud Calaprice, 2005) são exatas: *quando me examino a mim mesmo e aos meus métodos de pensamento, chego quase à conclusão de que o dom da imaginação teve para mim maior significado do que o talento para absorver o conhecimento absoluto*. A imaginação, — uma inteligência que tem alma sensível para criar representações abstratas e emotivas.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (2009, p.11), enunciou a imaginação como uma ação combinatória intelectual, que *como base de toda a atividade criadora, se manifesta igualmente em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica*.

Vygotsky (2009, p.24), afirmou existirem quatro etapas de desenvolvimento da expressão individual: a primeira — *simbólica* — exprime-se entre a analogia de componentes reais e de memória, a segunda — *simbólico-formalista* — trata-se de uma construção a partir de componentes provindos da imaginação, e a terceira — *formalista veraz*, — revela-se uma junção do lado mais íntimo da imaginação à emoção. Por sua vez, na quarta, — *formalista plástica*, — o sujeito passa a relacionar-se com a ação criadora, permitindo que esta deixe de ser uma mera atividade.

²⁹ As declarações de Einstein foram extraídas do livro *The New Quotable Einstein*, coleção e edição de Alice Calaprice, prefácio de Freeman Dyson, Princeton: Princeton University Press, 2005.

Gilka Girardello (2011, p.75), alude que a imaginação para a criança *é um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, realizável ou não*. Para a autora, a emoção imaginativa desenrola-se *por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contacto com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o quotidiano que aceita*. Refere ainda (2011, p.76), que pelo facto de estar ligada *à inteligência e às emoções, a imaginação infantil pode ser educada*. A fruição estética³⁰ é apontada pela autora (2011, p.77) como uma das condições mais favoráveis ao desenvolvimento da imaginação.

Segundo a investigação realizada por Maria Carmen Barbosa (2005, p.11) com base nos dicionários da língua portuguesa, *imaginar significa construir ou conceber na imaginação, isto é, fantasiar, fabular, idear, inventar, ter alguma ideia ou representar na imaginação. Pensar, matutar, cismar. Também fantasiar é visto como criar na fantasia; imaginar, idealizar. Pensar vagamente em algo; sonhar, devanear*. De acordo com a autora, as crianças revelam com mais frequência que os adultos, *que neste mundo, o limite entre a realidade e a imaginação é muito ténue*. A imaginação é a habilidade humana para *compor e recompor o real*. Já sobre os motivos que nos levam a imaginar, Barbosa (2005, p.13) refere a necessidade e o desejo de nos inserirmos de forma marcante no meio ambiente.

Efland apresenta-nos a imaginação a partir de uma perspetiva cognitiva, dado que o seu objetivo principal é *o de retratar o papel da imaginação na cognição, para explorar o seu potencial para o desenvolvimento de conhecimento, compreensão e cultura, e levantar questões sobre o seu propósito na educação* (Efland, 2003, p.26).

No âmbito da educação artística, o autor (2003, p.45) menciona que *a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação devem tornar-se o principal objeto de estudo*. A imaginação estabelece um modo de desenvolvimento e prolongamento das experiências e práticas do ser humano, uma vez que lhe permite reinterpretar em qualquer área do conhecimento. Ainda *que para a maioria das pessoas o termo "imaginação" conote a criatividade artística, fantasia, descoberta científica, invenção e inovação*, para Efland (ibidem) *pouca ou nenhuma correspondência tem com o mundo quotidiano de ocorrências*. Se através da educação artística, os alunos adquirem as ferramentas necessárias para moldar a sua vida, os processos de aprendizagem deverão incluir todas as ferramentas de processamento simbólico (que engloba a imaginação).

³⁰ Esta importância da fruição estética foi destacada nas declarações efetuadas conferência Mundial sobre Educação Artística 2005/2006, onde se comunica que o desenvolvimento regista, através da Educação Artística, de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e de reflexão que são inerentes à condição humana e o direito de todas as crianças e jovens. As declarações encontram-se disponíveis em <<http://www.unesco.org/culture/lea>>

Por sua vez, Anna Craft na obra *Creativity and Early Years Education* (2002, p.80), menciona que a imaginação está intimamente relacionada à formulação de hipóteses. A imaginação é observada como um processo privado que ao ser compartilhado tende a desenvolver-se. Para Craft (ibidem), imaginar envolve intenção (consciente ou inconsciente) e pode também incluir memória.

Edith Derdyk (1989, p.46) realça as possibilidades da imagem visual, ao proporcionar que a análise do real se depare com a imaginação e o anseio de significar, — memória e imaginação, as duas partes da capacidade imagética do processo de pensamento do *Fundamento Antropológico da Igualdade*.

A memória faz-se lembrar no decurso da ação da imaginação. O espaço da memória, desempenha uma expansão excecional de qualquer espaço físico natural. É imensa e ilimitável. Memória e a imaginação traduzem a ação humana em linguagem simbólica. Trata-se da aptidão de imaginar algo que não existe e o processo de criar estratégias multidisciplinares para que se possa concretizar.

A memória permite ao indivíduo interligar o ontem e o amanhã. Segundo Aristóteles (apud Japiassú, 2001, p.87), *é da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência*.

Sartre (1988, p.23), influenciado por Bérghson, estabelece o conceito de memória como um acumular de imagens *ao longo do tempo à medida que elas se produzem*. O autor pondera a imaginação como a idoneidade intrínseca à nossa consciência de comunicar o real, de distanciar-se e de romper com os pressupostos. Para Sartre (1936, p.46), *a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção, — é contemporânea —, e à medida que a percepção se cria, a lembrança perfila-se a seu lado*. Esse impulso relaciona-se através do conceito e da explanação da imaginação, já que esta era desde Aristóteles compreendida como um estímulo mental associado à ambição, e fortemente explanado na obra *Sobre os Três Livros do Tratado Da Alma*.

Retornando ao âmbito da educação, de acordo com Hong (2006, p.67), um aluno que prove fruir de literacia em artes visuais, deverá evidenciar aptidões em três áreas distintas: na comunicação, na criação e no entendimento. A comunicação relaciona-se com a habilidade de 'tornar frequente' um determinado pensamento através da sua expressão característica em artes visuais; a criação traduz-se na habilidade de usar com sentido, os indícios e qualidades da expressão visual; o entendimento tem a ver com a aptidão do sujeito de compreender as próprias obras de arte nas variadas dimensões do seu contorno.

Calvino (1990, p.48) diferencia duas possibilidades de processos imaginativos, — um primeiro que surge do vocábulo para chegar à imagem perceptível, e um segundo que parte da imagem perceptível até se aproximar da expressão verbal. Parafraseando o autor, *a imaginação é mais importante do que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação dá a volta ao mundo.* A atracção, o intuito e a inquietude derivados desse campo de conhecimento, apontam a imaginação, ao mesmo tempo que o ensino artístico estabelece e propaga diversos princípios artísticos, que compreendem discussões estéticas, de sensibilidade e da imaginação.

Na obra *Fantasia*, Bruno Munari (2007, p.31) discursa sobre a capacidade de se poder imaginar o que se tenciona, ainda que sob uma concepção ilógica. O autor distingue os conceitos, criatividade e imaginação. Descreve o primeiro como sendo uma *aplicação real da fantasia e da capacidade inventiva*, o segundo, como o *processo de imaginar os resultados da fantasia e da capacidade inventiva*.

O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece. É evidente que não pode criar relações entre coisas que não conhece e nem sequer entre coisas que conhece e que não conhece. (Munari, 2007, p.31)

É vulgar escutarmos as pessoas afirmarem que não possuem imaginação. Isso não corresponde à verdade, mas para melhor compreender esse processo, torna-se necessário tornar à idade infantil e observar como o aperfeiçoamento da imaginação aflui nas crianças. O processo exterioriza-se visivelmente nos esboços infantis, — sendo este o primeiro indicador definido da expressão dos sujeitos. As representações infantis abarcam uma singularidade e uma frescura de percepção e fantasia, que é inerente ao âmago da infância.

Por fim, e acordo com Ezio Manzini na sua obra *A matéria da invenção* (1993, p.133), *assumir este comportamento, — o imaginativo, — e colocá-lo em prática não é nem óbvio nem fácil, a aceitação mais ou menos resignada do existente, a fuga para o sonho ou as utopias irrealizáveis e o esforço para pôr em prática estratégias de ação, fazem desta capacidade projetual um recurso escasso.*

2.2.4. Etapas do processo criativo

De acordo com Robert Sternberg e Janet Davidson (2003, pp.3-4), antes de nos centrarmos nas etapas do processo criativo é necessário analisar o ciclo de resolu-

ção de problemas: o reconhecimento do problema, definição do problema, e representação problema.

1. *Reconhecer ou identificar o problema;*
2. *Definir e representar o problema mentalmente;*
3. *Desenvolver uma estratégia de solução;*
4. *Organizar o conhecimento sobre o problema;*
5. *Desenvolver recursos mentais e físicos para resolver o problema;*
6. *Monitorizar o seu progresso em direção à meta;*
7. *Avaliar com exatidão a solução.*

Os autores mais referem que nem todas as resoluções de problemas seguem sequencialmente as etapas, pelo contrário, os *solucionadores de problemas bem-sucedidos são aqueles que são flexíveis* (2003, p.4).

O modelo desenvolvido por Graham Wallas em 1926 (Sternberg & Davidson, 2003, p.19) sugere que o pensamento criativo se desenvolve em quatro etapas:

1. *Preparação*: momento em que são observadas, recolhidas e analisadas as informações relevantes para a resolução do problema;
2. *Incubação*: momento em que o pensador criativo faz uma pausa e coloca a questão de lado por um tempo;
3. *Iluminação*: o momento em que uma nova ideia finalmente emerge e em que uma solução criativa é encontrada;
4. *Verificação*: momento em que se verifica a validade da solução proposta.

Em 1999 o professor Arthur Cropley expande o modelo de estágios de Wallas ao acrescentar-lhe duas etapas (após a *verificação*):

1. *Comunicação*: momento em que se comunica a solução desenvolvida, e em que se recebe feedback.
2. *Validação*: o resultado criativo é submetido a avaliação social.

Alex F. Osborn no seu livro *Applied Imagination* (1953, p.201), refere que a *criatividade geralmente inclui algumas ou todas as seguintes fases*:

1. *Orientação*: Apontando o problema.

2. *Preparação: Recolha de dados pertinentes.*
3. *Análise: Quebrando o material relevante.*
4. *Hipótese: Acumulando alternativas por meio de idéias.*
5. *Incubação: Deixar-se, para convidar iluminação.*
6. *Síntese: Colocar os pedaços juntos.*
7. *Verificação: Julgando a ideia resultante*

Na mesma obra, Osborn menciona que a solução de um problema criativo depende em parte do conjunto de hipóteses que formulamos. Segundo o autor (1953, p.244), *quanto mais ideias provisoriamente concebermos por meio de possibilidades alternativas, mais probabilidade temos de uma dessas ideias vir a resolver o nosso problema.*

Conforme Thomas B. Ward (s/d, apud Mumford, 2012, p.177), Alex Osborn e Sidney Parnes desenvolveram no início da década de 60 do séc. XX uma abordagem denominada *Creative Problem Solving* (CPS) que ao longo dos anos tem vindo a ser refinada por inúmeros autores. As seis etapas incluídas no CPS foram:

1. *Explorar o objetivo:* nesta fase cabe ao sujeito identificar e esclarecer o problema, assim como definir os objetivos e a direção a tomar;
2. *Averiguar os factos:* na segunda etapa deverá ser realizada a recolha de informações sobre o problema, procurando observá-lo do modo mais claro possível;
3. *Resolução de Problemas:* o sujeito deverá analisar os dados recolhidos e separar as informações que poderão vir a ser úteis para a resolução do problema;
4. *Encontrar ideias:* neste momento é útil gerar o máximo de ideias possíveis. Os autores aconselham a utilização da técnica de *brainstorming* (Osborn, 1963);
5. *Encontrar a solução:* na quinta etapa deverá ser selecionada a solução mais adequada à resolução do problema, e definidos os critérios para o avaliar;
6. *Implementação da ideia:* este passo dá-se através da criação de um plano de ação.

No artigo *A model of creativity and innovation in organizations*, Terese Amabile (1988, p.138) desenvolve um modelo de criatividade possível de aplicar individual-

mente ou em pequenos grupos. O modelo criado pela autora, é composto por cinco etapas:

1. *Apresentação da tarefa*: a primeira etapa é a apresentação da tarefa ou do problema. Para a autora (1988, p.139) *a motivação pela tarefa tem uma influência importante nesta fase, uma vez que se o indivíduo tem um alto nível de interesse intrínseco na tarefa, esse interesse, muitas vezes, pode ser suficiente para iniciar o processo criativo. A tarefa pode ser provocada por externo ou um estímulo interno*;
2. *Preparação*: o segundo passo envolve uma ação preparatória por parte do indivíduo para a realização da tarefa. Nesta fase, o indivíduo deverá desenvolver uma pesquisa cuidada de informação relevante para o problema ou tarefa, que inclui conhecimentos particulares dos domínios em questão.
3. *Geração de resposta*: esta etapa do processo criativo é marcada pela criação da resposta ou ideia tendo em conta *as características do ambiente que são relevantes para a tarefa em mãos. O repertório existente de habilidades de criatividade determina a flexibilidade com que as vias cognitivas são exploradas, a atenção dada aos aspetos particulares da tarefa e, a medida em que uma via particular é seguida na busca de uma solução* (1988, p.140).
4. *Validação da ideia*: a quarta etapa *determina se o produto ou a resposta será adequado, útil, correto ou valioso* (ibidem).
5. *Avaliação dos resultados*: o quinto e último passo, *representa o processo de decisão que deverá ser levado a cabo com base no ensaio realizado na fase anterior* (ibidem).

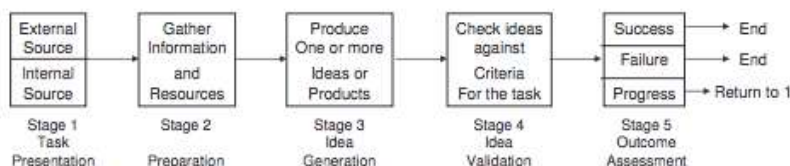


Fig. 1 - Modelo de criatividade individual ou para pequenos grupos, Amabile, 1988, p.138

Usando a metáfora de um guia de viagem, Don Koberg e Jim Bagnal (1991, p.41) propõem um modelo do processo criativo que se desenvolve em sete etapas:

1. *Aceitar o desafio*: a aceitação é uma fase crucial no processo criativo, uma vez que envolve o sujeito num compromisso para a com as tarefas que o esperam;
2. *Analisar*: a fase da análise reclama pensamento divergente. Segundo os autores (1991, p.52), é o estágio em que o sujeito vai *descobrir o que precisa saber para inteligente e eficazmente lidar com os seus problemas*;
3. *Definir*: definir proporciona ao indivíduo uma visão clara do rumo que as suas descobertas poderão vir a ter. É uma etapa marca pelo pensamento convergente;
4. *Idealizar*: parafraseando os autores (1991, p.78), *as ideias são maneiras; maneiras de ir a lugares e fazer as coisas. Elas são as alternativas ou as opções para resolver problemas ou alcançar metas*. É uma etapa marca pelo pensamento divergente;
5. *Selecionar*: é o momento de o indivíduo, depois de todas as ideias revistas, selecionar o caminho a seguir;
6. *Implementar*: é a fase em que o pensamento divergente e convergente se cruzam, e em que as ideias tomam forma e ação;
7. *Avaliar*: a avaliação envolve a análise e o confronto do que eram as expectativas e do que foram os resultados.

Em 2011, na obra *An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Think More, Think Better*, Joe Lau refere a que a criatividade resulta de um ciclo composto por quatro etapas:

Passo 1: Preparação (Lau, 2011. p.218)

Nesta etapa o indivíduo deve reunir o máximo de informações possíveis sobre o tema que está a trabalhar. Ainda que de acordo com o autor, as informações não necessitem de serem filtradas com muito cuidado, é útil que estejam organizadas para facilitar o seu acesso.

Passo 2: Exploração (Lau, 2011. p.218)

Este é o momento de organizar cuidadosamente os dados recolhidos, re-organizando-os, procurando conexões e realizando algumas conclusões prévias. Segundo o autor (ibidem), *o objetivo é utilizar as conexões para chegar a ideias novas e úteis*.

Passo 3: Incubação (Lau, 2011. p.219)

Fazendo uso da expressão popular 'não há nada que uma boa noite de sono não resolva', nesta etapa o sujeito deve dedicar-se a outras atividades não relacionadas com o que está a fazer. Conforme o autor, *por alguma razão estranha, um período de inatividade após o pensamento intensivo parece promover a criatividade* (ibidem).

Passo 4: Verificação (Lau, 2011. p.219)

Quando retomar o trabalho, o sujeito deve verificar a relação entre as ideias e refletir sobre o que pode ser melhorado. Se estiver a lidar com problemas que requerem soluções complexas, é muito raro que a primeira solução seja a ideal. Nesse caso, *devemos tentar entender o porquê, para que possamos evitar erros semelhantes no futuro* (ibidem).

O ciclo da criatividade proposto por Lau, centra-se nas conexões entre ideias.

Na obra *Art, mind and brain* (1984, p.107), Howard Gardner menciona que os anos pré-escolares são frequentemente descritos como a idade de ouro da criatividade. Nos primeiros anos de vida, a criança ao começar a contactar com as pessoas e os objetos diretamente, dá início ao que será a sua relação com o mundo empírico. Entre os dois e sete anos, os indivíduos aprendem a falar, a gesticular, e a diferenciar os diferentes sistemas (visual, numérico, musical, entre outros). Nesta idade, a criança torna-se competente em vários campos: *habilmente faz os seus desenhos, histórias, músicas e sequências gestuais, que na maioria das vezes podem ser "lidos" e decodificados por outros membros da sociedade* (Gardner, 1984, p. 116).

2.3. O desenho e seu potencial criativo

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2004, p.160)

O desenho, tal como outras formas de expressão, estabelece-se como meio de conhecimento que leva os sujeitos a percorrer novos caminhos e a experienciar o mundo. O conceito de experiência no desenho pode ser observado como um sistema de decodificação e entendimento de diferentes formas de expressão formais e simbólicas, que compreende tanto elementos sensoriais, emocionais e intelectuais, como culturais e económicos, e deste modo, deve ser analisado num panorama sincrónico (espaço) e diacrónico (tempo).

Andrew Loomis na obra *Successful Drawing* (2012, p.12) afirma que *o desenho é a visão no papel. Mais do que isso, é uma visão individual ligada à percepção individual, ao interesse, à observação, ao carácter, à filosofia, e a uma série de outras qualidades*. Para Loomis o desenho tem de ser isto mesmo, e *para ser bem-sucedido não deve ser outra coisa. O desenho é estritamente relacionado com as outras artes criativas, todas as quais são afloramentos de um desejo de expressar emoções individuais, para fazer o outro companheiro consciente do nosso sentimento interior*. O autor utiliza a expressão *percepção inteligente* para explicar que os sentidos do ser humano se desenvolvem por contacto, isto é, através de uma interação focada com o meio.³¹

Loomis defende que o sucesso de um desenho se deve a um conjunto de fatores (os cinco P's e cinco C's de Loomis), e aconselha os estudantes a concentrarem a sua atenção no desenvolvimento cuidadoso desses elementos.

Os cinco P's

Proporção. As três dimensões.

Colocação. A posição no espaço.

Perspetiva. Relação do ponto de vista com o sujeito.

Planos. Aparência da superfície tal como definida pela luz e sombra.

Padrão. O arranjo deliberado dos tons do assunto.

Os cinco C's

Conceção. A aproximação a uma ideia.

Construção. A tentativa de estabelecer as formas a partir da vida ou de conhecimentos básicos

Contorno. Os limites de formas no espaço, de acordo com o ponto de vista.

Personagens. As qualidades individuais do sujeito.

Consistência. Todos os elementos essenciais da construção, iluminação e padrão, organizados como uma unidade.

³¹ O conhecimento do sujeito é referido como uma *resposta psicológica* automática e nem sempre consciente (Loomis, 2012, p.12).

Philip Hallawell na obra *À Mão Livre: a Linguagem e as Técnicas do Desenho* (2006, p.9) define o desenho como *a interpretação de qualquer realidade, visual, emocional, intelectual, etc., através da representação gráfica*. Para o autor, a aprendizagem do desenho baseia-se no entendimento e domínio da gramática e sintaxe da linguagem visual.

Por sua vez Jean Costa na obra *Diseñar para los ojos*, relaciona a prática do desenho com um campo de sentido que privilegia a experiência estética numa dimensão simultaneamente expressiva e poética. Segundo as palavras do autor (2003, p.11), *desenhar para os olhos é projetar para o cérebro, o órgão mais complexo e que rege todas as nossas atividades e comportamentos*. Neste ponto de vista, olho e cérebro são um todo.

Em *Advanced Drawing Skills: A Course in Artistic Excellence*, o pintor inglês Barrington Barber (2003, p.47) considera que não há substituto para a observação no desenho uma vez que este processo é infinito. O autor convida os sujeitos a conhecerem bem o que estão a desenhar, através da observação cuidada das suas cores, formas, texturas, contorno e movimento.

As dificuldades sentidas pelos sujeitos no exercício do desenho são mencionadas como possíveis de serem facilmente *superadas com um pouco de persistência e muita prática* (2003, p.7). Barber refere ser necessário aprender a lidar com o erro, uma vez que essa capacidade ajuda a tornar mais objetivo o processo de trabalho. Dado o desenho ser um exercício mais público que particular, o contacto e a crítica de pessoas com interesses semelhantes pode auxiliar o progresso do desenho e o enriquecimento do método de trabalho.

Na mesma obra (2003, p.12), o autor convida-nos a desenhar o nosso mundo, — *a desenhar os objetos, pessoas, paisagens e detalhes* em torno de nós mesmos, — elementos que apenas o envolvimento individual pode capturar. Outra importante lição, é o valor da simplicidade no desenho. Para Barber (2003, p.13), o sucesso de um desenho *não exige uma abordagem sofisticada ou complexa*, mas a assimilação de diversos efeitos gráficos numa única imagem.

Em 1997, o ilustrador inglês Ron Tiner redige a obra *Figure Drawing without a model* em torno da possibilidade de usar a imaginação para criar desenhos que vão além da observação — em outras palavras, desenhos que se originam a partir da mente. O autor comenta que grande parte dos teóricos do desenho tendem a evitar *a noção de criatividade, concentrando-se quase exclusivamente no desenho de observação de um modelo proposto, uma natureza morta ou uma paisagem* (1997, p.6). Este posicionamento é observado como redutor, uma vez que *cada um de nós tem a*

capacidade natural de conceber imagens na sua mente e essas imagens mentais podem ser utilizadas como fontes para o desenvolvimento do desenho criativo.

Tiner explica que *o desenho sem um modelo é normalmente referido como o desenho de memória* (1997, p.6), e que este tipo de desenho se apodera concomitantemente dos dados e imagens provenientes das experiências situacionais dos sujeitos, e de outros conteúdos *nascidos da imaginação na forma de desejos, esperanças e medos* (ibid, p.7). A experiência do desenho é observada como um estímulo ao uso da imaginação, — *através da prática do desenho, com ou sem modelo, o próprio ato de desenho pode ser a chave que abre a sua mente para que o fluxo de suas ideias seja facilitado e, conseqüentemente, a criatividade cresça* (ibid, p.8).

No entanto, Ron Tiner não esquece a importância do desenho de observação, uma vez que para *desenhar qualquer coisa de memória, para inventar e improvisar de forma criativa* (ibid, p.11), os sujeitos precisam num primeiro momento de construir um repertório de conhecimentos (ainda que basilares) sobre o tema. A chave para a criatividade encontra-se no modo como o sujeito explora os dados provindos da percepção.

Já segundo Jorge Coli (1995, p.122), *perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece. Em todo caso, esse treino modesto permite descobrir muitas coisas importantes que não surgiram à primeira vista*. Nesse sentido, o autor alerta para a importância do exercício do olhar no diálogo e interação entre o sujeito e a obra.

A posição de Philip Hallawell vai de encontro à de Coli, quando afirma que a importância da observação reside sobretudo no reconhecimento dos elementos que virão a compor o desenho. Por sua vez, o desenho de observação possibilita *adquirir o domínio de todos os elementos da linguagem gráfica e visual, essenciais para a interpretação da realidade com total liberdade* (2006, p.9). Através do exercício do desenho, o sujeito poderá desenvolver projetos expressivos que lhe trarão enriquecimento pessoal.

Betty Edwards centra a sua obra *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*, no princípio que os hemisférios esquerdo e direito do ser humano processam a informação de modo muito diferente. A autora observa o desenho e a visão como dois processos interligados.

O desenho como habilidade mágica: Uma vez que somente uns poucos indivíduos parecem possuir a capacidade de ver e desenhar, os artistas são tidos, muitas vezes, como pessoas dotadas de um talento raro, concedido por Deus.

Para muitas pessoas, o processo de desenhar parece misterioso além da compreensão humana. (Edwards, 1984, p.9)

Aprender a ver (observar) exige tempo para que o sentido do que está a ser observado seja apreendido e se consiga atribuir significado, — a prática do desenho permite esse tempo. No âmbito da aprendizagem do desenho, a autonomia dos alunos deve-se (muito em parte) ao desenvolvimento da capacidade de observar conscientemente e atentar ao pormenor. Conforme Edwards (1984, p.11), *desenhar não é muito difícil. O problema é ver ou, para sermos mais específicos, passar a ver de certa maneira.* À medida que o sujeito desenha, aprende a materializar as suas ideias e pensamentos, e este processo transmite-lhe a autoconfiança necessária para se expressar livremente.

Como linguagem, o desenho pode colaborar na aprendizagem e no desenvolvimento individual e social, — quando o sujeito desenha, os seus traços têm um significado e um significante. A criança muito antes de aprender a ler e escrever, desenha para dar a conhecer as suas emoções e pensamentos, expressão essa que por si só já é uma manifestação semiótica.

O gesto revela-se inseparável do processo de representação, só possível através da intenção do ser humano e concretizável através da ação. Neste sentido, poderemos afirmar que o desenho é uma espécie de prolongamento do pensamento que permite que estes se tornem corpo, ação. Será deste modo (e como propõe Tisseron, 1984), o registo gráfico do indivíduo um vestígio simultaneamente da intenção e da ação?

Na obra *What is Drawing. Education and Community Programmes* (2013, p.6), Fay et al. explicam que *em tenra idade a maioria das crianças envolve-se espontaneamente na expressão visual usando qualquer material que tenha à mão: lápis, lápis de cor ou até mesmo materiais encontrados, como alimentos, sujidade ou areia.* Este processo é observado pelos autores como o modo através do qual as crianças tentam compreender o seu ambiente e comunicar as suas experiências. A consequência e o desenvolvimento deste processo estão dependentes de fatores variados como o acesso a *materiais, o incentivo e a oportunidade* (ibidem). Para os autores o desenho é uma forma fundamental de expressão humana. Na mesma obra, Fay et al. (2013, p.11) mencionam que apesar de o desenho ser um termo difícil de definir, é possível reconhecer três pontos-chave:

1. *O desenho não é uma entidade única e definida, que se manteve inalterada. É uma atividade continuamente mutável, em constante adaptação às novas formas, tecnologias e atitudes conceituais;*
2. *O desenho (neste trabalho) é considerado, principalmente, dentro de um contexto da arte ocidental. (...) No entanto, isso não quer dizer que os elementos destes ou qualquer outra disciplina não invadam a esfera do desenho na arte, como eles certamente fazem (...) No entanto, para o propósito deste ensaio, é preciso colocar alguns parâmetros numa atividade que é multifacetada e com limite cego;*
3. *O desenho não pertence apenas à arte visual.*

Susie Hodge desenvolve a obra *The Art and Design Teacher's Handbook* em torno do desenho como ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo e intuitivo. Segundo Hodge, o desenho pode colaborar simultaneamente no desenvolvimento de ideias criativas e na resolução de problemas.

Conforme explica Susie Hodge (2010, p.15-16), as crianças devem ser encorajadas a pensar de forma criativa dado que as *habilidades de pensamento são uma parte natural das aulas de arte*. Mais refere, que inúmeros estudos comprovam que *peessoas altamente criativas têm mentes particularmente fluidas e flexíveis, que lhes permite pensar em ideias incomuns, originais e originais rapidamente*, no entanto, é necessário que adquiriram uma abundância de conhecimentos de fundo, que de seguida, lhes permitam *manipular fatos e combiná-los de novas maneiras*. Menciona ainda ser necessário incentivar os alunos a observar e a imaginar analogamente.

O desenho é um modo de lembrar. É o sinal do aluno que deixa indícios, — uma materialização dos significados que o indivíduo quer traçar. Pelo desenho o jovem cria um diálogo entre o imaginar, fazer e compreender. Assim, a ação criadora, associada à capacidade imagética do jovem encontra-se em íntima relação com a abundância e multiplicidade de experiências vividas. Essas vivências e experiências, de acordo com Vygotsky (1982, p.387) serão a origem para a edificação da imaginação, e está inventariada com a inteligência sensível, a um existir criativo.

De acordo com Vygotsky (2004, p.329), para o aluno que ainda não internalizou saberes de índole artística, a *obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real*. Cada nova experiência relativa à sua perspetiva do universo pertence a uma diferente oportunidade de 'ser' algo melhor do que já vivenciou, e de desenvolver algo diferente, ainda que seja diferente apenas para si mesmo. O mesmo autor (2009, p.35), enfatiza que na arte coexistem dois domínios diferentes: a arte como *força social essencial à crítica da obra de arte*, e a arte como *condição huma-*

na. Para Vygotsky é impraticável educar em arte desviado destes alicerces filosóficos e sociológicos.

George-Henri Luquet foi um dos primeiros teóricos a analisar o desenho da criança a partir duma perspetiva cognitiva. Na obra *O desenho infantil* (1969), Luquet estudou o desenvolvimento do desenho da criança a partir das suas intenções e objetivos, chegando à conclusão que ela o faz sobretudo por dois motivos: a satisfação do aspeto visual (divertimento) e a possibilidade de representar objetos reais. Na sua investigação o autor analisou o traçado da criança, a sua tendência natural para o realismo e o modo com o seu repertório gráfico e expressivo é influenciado pelo contexto sociocultural a que pertence.

Para o Luquet (1969, p.24), os conteúdos que se encontram presentes nos desenhos das crianças são *sugeridos pela percepção* (estímulos sensoriais) *ou pela recordação dos objetos correspondentes*. Esta afirmação sugere que a experiência do desenho tem uma causa e um propósito. No entanto, a intenção e finalidade do desenho pode ser provocada pela necessidade da criança organizar os seus pensamentos. Esta organização voluntária pode ocorrer através da parecência visual, que o autor denominou de *analogia morfológica* (1969, p.44). Já quando a criança representa consecutivamente o mesmo motivo, Luquet refere tratar-se de *automatismo gráfico imediato* (1969, p.49).

Luquet divide o desenho infantil em quatro etapas:

O realismo fortuito (1969, p.143), é a primeira etapa do desenho infantil, e determina-se pelo reconhecimento por parte da criança que os seus esboços criaram incidentalmente uma parecência não pretendida. É a partir dessa experiência, que surgem *todos os elementos do traçado propriamente dito: intenção, execução e interpretação correspondente à intenção* (ibidem). Esta fase é caracterizada por dois momentos particulares, um primeiro em que a criança reconhece a involuntariedade do que desenhou, e outra em que a criança acredita que semelhança se deu de forma voluntária.

A segunda etapa do desenho infantil, Luquet (1969, p.147) apelidou de *realismo falhado*, uma vez que a criança quer que o desenho seja *realista, mas* (este) *não chega a sê-lo*. Neste período a criança tem o objetivo de representar algo com determinado aspeto, mas não o consegue fazer por duas razões: devido a não possuir um domínio completo dos seus movimentos, e por uma outra razão de carácter psicológico, que tem a ver com a duração imprecisa de atenção que a criança consegue ter. A criança apenas representa determinados objetos que correspondem a uma hierarquia na sua percepção. Esta fase é marcada pela falta da habilidade de síntetização, que se traduz na imperfeição do traçado.

A terceira etapa do desenho infantil foi denominada por Luquet (1969, p.157) como *realismo intelectual*. Neste momento, o desenho para a criança deverá incluir a totalidade dos constituintes efetivos do objeto, incluindo os que se encontram impercetíveis do ponto de vista de onde é observado. Luquet comenta que *o realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência [...] Eles escapam à criança porque ela tem a sua atenção totalmente monopolizada pela execução do desenho, durante e depois da execução* (1969, p.188).

A última fase de acordo com o autor (1969, p.191), é o *realismo visual*. A criança adquire uma habilidade progressiva de representação e desenvolve a destreza de pensamento que lhe permite parar de desenhar quando os objetos passam a invisíveis. É o momento em que a criança inclui a utilização do ponto de vista (a perspectiva). De acordo com as palavras do autor (1969, p.209), *o realismo visual tem de lutar contra os hábitos contrários profundamente enraizados; também não se fixa logo a seguir à sua aparição*.

O termo *narrativa gráfica* é utilizado inúmeras vezes por Luquet ao longo da obra, que a define como: *espetáculos dinâmicos ou variáveis, constituídos por uma sucessão de momentos, em que cada um se parece com o precedente em alguns dos seus elementos e difere dele noutros* (1969, p.195). Na mesma página, refere existirem três tipologias de narração gráfica:

1. *Narração Gráfica Simbólica* – o sujeito elege o momento mais relevante da história para representar;
2. *Narração Gráfica Epinal* – o sujeito ilustra representa a história em diversos desenhos;
3. *Narração Gráfica Sucessiva* – a criança, combina constituintes referentes a diferentes momentos da história e representa-os num único desenho.

Florence De Meredieu desenvolve a obra *O Desenho Infantil*, em torno do exercício do desenho como manifestação semiótica. A autora (1974, p.14) menciona *que o desenho é uma língua que possui seu vocabulário e sintaxe própria*, e por essa razão procura incluí-lo na ciência geral dos signos.

Por sua vez, Piaget desenvolve a obra *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (1975), em torno do exercício do desenho como manifestação semiótica. Para o autor, a evolução do desenho compartilha o desenvolvimento da estrutura do pensamento da criança: é uma manifestação através da qual a criança se expressa e se constrói.

Na obra *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Lowenfeld e Brittain (1977, p.448), descrevem as fases específicas de desenvolvimento da representação no indivíduo representação da criança. Em idade aproximada dos dois anos de idade, (e ainda isento de interferências exteriores), são consumados os primeiros 'gatafunhos', mas pouco a pouco criança alcança uma orientação visual que se revela graficamente em linhas mais controladas: é neste momento que a criança se começa a relacionar com o meio. A partir dos quatro anos, emergem as primeiras experiências figurativas e o reconhecimento dos objetos do meio, — é o início do pensamento concreto. Segundo os autores neste momento não se devem fazer limitações técnicas nem expressivas. Por volta dos sete anos, a criança que começa a organizar os seus pensamentos, consegue relacionar diferentes objetos do meio ambiente entre si, revelando-se no desenho através da esquematização. Entre os nove e doze anos, a criança alcança a capacidade autocrítica, inaugurando preocupações como a proporção, e simetria e a profundidade. É neste preciso momento que o jovem cria uma ânsia castradora e timidez em relação às suas próprias representações.

O jovem estabelece uma padronização de desenho simbólico do mundo e do seu próprio eu, um instrumento de comunicação e geração de sensações e desânimos, — daí, segundo Widlocher (1998, p.29) — a vontade da representação ser principalmente narrativa e expositiva. Lowenfeld e Brittain (1977, p.21) por sua vez, sobressaem a utilidade do desenho tanto como veículo de expressão pessoal, como de desenvolvimento da habilidade imagética e figurativa. Com a capacidade imagética, o desenho é um estímulo para exploração do universo imaginário.

A representação nas crianças é consumada de modo quase inconsciente, automático, sem o desassossego que os contempladores irão considerar. A criança representa por um contentamento genuíno, e até determinada idade, a sua imaginação não se encontra circunscrita a defesas manifestas exteriormente impostas, — a isto poderá chamar-se de expressão pessoal cândida, — e daí as representações serem aparentemente mais criativas. O ofício do docente é extraordinariamente importante neste processo, presenciando o desenvolvimento de cada criança, orientando-o e direcionando-o.

O desenho é, na existência do jovem, a ação expressiva, e meio de apropriação e domínio do real mais vulgar (e até instintiva). Conforme Lowenfeld e Brittain (1977, p.448), o docente deve ter sempre este pensamento não devendo infringir quaisquer modelos ou normas, dado que estes poderiam revelar-se limitações à habilidade imaginativa, dificultando por sua vez a expressão individual de cada aluno.

O entendimento visual e espacial no desenho, pode ser resultado da percepção e da edificação intelectual de ligações entre elas. Com a experimentação dá-se a

manifestação do pensamento, contudo, o próprio pensamento pode resultar dessa experimentação. Através da representação o jovem vai organizar e substanciar as suas ideias, auxiliando-se da espontaneidade oferecida pelo desenho. Considerando a ideia da formação da identidade nos alunos, remete-se para a narrativa, e dentre dela, para a necessidade de uma narrativa visual, — seja através de uma obra poética que constrói a narrativa, seja no sentido de dar sentido às suas vivências. Assim, a arte é imediatamente, uma exteriorização objetiva da autoconsciência, da educação humana, ainda que utópica e instintiva.

No desenho, o saber observar é elementar para que o sujeito assimile as relações entre os objetos ou estruturas, mas conjuntamente entre o observar, o saber e o ato criador. No entanto, quando o jovem desenha algo que imaginou, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p.147), estabelece um envolvimento com a atividade *cinestésica*, e encontra-se *empenhado no estabelecimento de uma relação com o que pretende representar*. A arte para o adolescente, se num primeiro momento poderá representar uma ação descomprometida com a técnica, com o tempo começa a estabelecer-se num exercício com significado.

A investigação realizada por Rosa Lavelberg na obra *Para gostar de aprender arte recurso eletrônico: sala de aula e formação de professores* (2003, p.96-97), indica que *desenho de imaginação opera em dois tempos sucessivos*:

1. *Simbolismo desarticulado, quando símbolos isolados habitam o espaço bidimensional — uma bola, um menino, um carro. Do simbolismo desarticulado nasce:*
2. *Simbolismo articulado, quando símbolos estão relacionados e cresce a enumeração do que pode vir a ser desenhado. Tudo pode ser desenhado, o que o desenhista quiser e tiver habilidade para realizar. A imagem, porém, é figurativa, mesmo que representativa de objetos imaginários.*

Segundo a autora, o momento que se segue ao desenho de imaginação da criança, é o desenho de apropriação: *a criança pensa o desenho com ênfase na apropriação das regularidades presentes nas formas da “cultura desenhada”* (ibidem). Neste momento da aprendizagem (ainda anterior à Educação Primária), a criança liberta de padrões do desenho, está interessada em *construir proposições poéticas com marca pessoal*. Neste sentido, e de acordo com Lehenbauer et al. (2005, p.138), como professores *devemos compreender os processos vividos pela criança, permitindo que as descobertas pessoais sejam envolvidas na realização das tarefas*. A realidade para a criança, encontra-se presente nos seus desenhos, e as soluções

gráficas que elas inventam estão relacionadas às situações que viveram (2005, p. 135).

lavelberg e Menezes (2012, p.667) referem *que não há uma, mas diversas maneiras de desenhar*. Cabe à instituição escolar e em particular aos docentes, delinear estratégias de *ampliação do repertório de ações de desenho e estímulo à constância e desenvolvimento da linguagem naquelas em que cada aluno se identifique mais*. Os professores explicam que no caso particular do desenho infantil não é aconselhável a *prática isolada de ensino de técnicas* uma vez que contêm um alto grau de abstração. Esta aprendizagem deve ser realizada gradualmente, *de acordo com a faixa de idade e a aprendizagem do grupo*.

No artigo *Development in the Arts: Drawing and Music*, Ellen Winner centra-se nos estudos realizados por Gombrich (1977) e Thomas (1995) quando refere que o *desenho é uma atividade complexa que envolve habilidades motoras, precetivas e conceituais, incluindo o uso de esquemas e regras específicas para imagens* (Winner In Damon at al., 2008, p.860). A autora menciona que a nossa vida é permeada por imagens, e que essas imagens podem ser de vários tipos (representativas, representacionais, realistas ou não realistas). No entanto, independentemente do tipo de imagens que observamos, há fatores a ter em conta, — *o conteúdo que a imagem expressa, o estilo do trabalho e a sua composição ou falta dela* (Winner In Damon at al., 2008, p.860).

Winner começa por explicar há um fascínio entre os psicólogos pelos desenhos das crianças. Este deslumbramento culminou com o surgimento de um campo de investigação centrado nos estádios de desenvolvimento das crianças e na criação de taxonomias descritivas dos estágios de desenho. Para a autora, é necessário que os investigadores procurem compreender a natureza representacional das imagens (Winner In Damon at al., 2008, p.863):

- *A semelhança entre uma imagem e o que ela representa;*
- *A diferença entre uma imagem e o que ela representa;*
- *A realidade dual de uma imagem como objeto plano e representação do mundo tridimensional;*
- *O facto de que as imagens são feitas com intencionalidade e devem ser interpretadas.*

Mais refere (Winner In Damon at al., 2008, p.866), que para compreender a profundidade de uma imagem, é necessário desconsiderar três tipos de pistas que assinalam que a imagem é plana:

1. *Primeiro, a disparidade binocular é uma sugestão resultante de pequenas diferenças na forma como uma cena se parece a cada olho. Quanto mais longe um objeto, menor a disparidade entre as duas visões. Numa imagem, objetos destinados a parecer longe estão à mesma distância dos nossos olhos que objetos destinados a aparecer perto, razão pela qual a disparidade binocular nos diz que os dois objetos estão no mesmo plano.*
2. *Em segundo lugar, a convergência binocular é uma sugestão dada pelo fato de que os nossos olhos convergem para o que focamos. Para objetos próximos, o ângulo de convergência é maior do que para objetos distantes. Este ângulo de convergência é interpretado pelo cérebro como informação sobre a distância. Mas quando olhamos para uma imagem, o ângulo de convergência é idêntico para imagens destinadas a estar próximas e distantes na imagem porque todos os objetos estão no mesmo plano.*
3. *Terceiro, a paralaxe do movimento é uma sugestão produzida movendo nossa cabeça enquanto vemos uma cena. Quando fazemos isso, objetos mais próximos são deslocados mais rapidamente do que outros. Mas quando movemos nossa cabeça na frente de uma imagem, os objetos próximos e distantes movem-se na mesma proporção, declarando a superfície plana.*

Winner explica que se estivermos atentos a estas três pistas, facilmente conseguimos compreender se determinada imagem foi desenhada para ser bidimensional ou tridimensional, por outro lado, se ignorarmos estas pistas corremos o risco de interpretar erradamente a imagem. A capacidade de analisar estas características requer habilidades muito diferentes das necessárias para perceber as propriedades expressivas das imagens.

A posição de Claire Golomb é idêntica à de Winner, quando em 1992 na obra *The Child's Creation of a Pictorial World* refere que os desenhos de crianças têm encantado um público bastante diverso de psicólogos, educadores, historiadores de arte e artistas. Dentre as duas grandes orientações que passaram a dominar esta área de investigação, a autora menciona (1992, p.1) que a primeira se centrou na possibilidade de as representações das crianças fornecerem aos investigadores *uma espécie de mapa cognitivo ou "impressão" da vida mental limitada da criança*, enquanto que a segunda enfatizou o significado projetivo dos desenhos, que refletem as preocupações emocionais da criança. *Dentro de uma perspectiva psicodinâmica amplamente concebida, os desenhos são vistos como reflexos dos sentimentos da criança* (1992, p.2).

Conforme Golomb (1992, p.2), o desenho é *uma atividade exclusivamente humana cujo desenvolvimento sintático e semântico complexo pode ser estudado sis-*

tematicamente, e por essa razão, representa uma das principais realizações do ser humano. O desenho representativo é observado como uma prática criativa da criança, mais do que qualquer outro sistema simbólico.

Ao contrário da linguagem falada, que oferece um modelo pronto para a criança que está a aprender a falar, nem o ambiente natural nem o artificial proporcionam à criança um modelo comparável para o desenho. O papel liso e as ferramentas para fazer linhas, pontos e círculos não correspondem num sentido estrito aos objetos do mundo real. (Golomb 1992, p.2-3)

Segundo o ponto de vista da autora, os elementos que a criança desenha não procuram copiar a imagem representada, e desse modo, não devem ser analisados por comparação a trabalhos mais ou menos representativos de artistas de diferentes faixas etárias. A percepção é observada como um processo psicológico realizado aparentemente sem esforço, e envolve pouca consciência da mudança de ângulos derivada da alteração da posição dos elementos.

Constance Milbrath e Hanns Trautner iniciam a obra *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art* (2008, p.3), a referir que subsiste uma certa tendência entre os psicólogos para utilizar as representações das crianças como um instrumento para estudar os processos psicológicos dela derivados. Entre as habilidades cognitivas, os autores incluem a análise da inteligência, da cognição espacial, da percepção e da memória, e entre os fatores que se incluem no estudo da personalidade, sobressaem a emoção e os conflitos inconscientes (Piaget & Inhelder, 1956).

Na investigação realizada por Milbrath e Trautner, o foco é diferente, — está direcionado *ao conhecimento, ideias e teorias das crianças no domínio da representação pictórica* (2008, p.3). Os autores assumem-se preocupados com problemas e pesquisas sobre a *percepção, produção e julgamento da representação pictórica em si e na descrição e explicação das mudanças de desenvolvimento relacionadas à compreensão e produção de representações pictóricas*.

Milbrath e Trautner mencionam as abordagens cognitivas ao desenho, centrando-se sobretudo na relação entre símbolo e referente. Esta abordagem é considerada como limitada, uma vez que o modo como as crianças compreendem a relação símbolo-referente tende a alterar-se com a idade e os fatores situacionais. Conforme os autores (2008, p.4), *seria ingénuo supor que os desenhos das crianças são um reflexo direto de como elas entendem a realidade ou a sua representação mental da realidade*. Pelo contrário, *a maioria dos investigadores assume que a representação*

mental de um objeto desenhado e o modo como um objeto é desenhado são independentes um do outro.

Mais esclarecem que os desenhos das crianças podem ter início por variadas razões como: *o objetivo de transmitir certas emoções ou induzir efeitos específicos no observador (intenção expressiva); querer contar uma história ou um episódio com seu desenho (intenção narrativa); produzir uma composição da forma e da cor que é agradável ou que serve uma função decorativa (intenção estética)* (2008, p.5).

Para que o investigador analise rigorosamente o desenho de uma criança, torna-se útil observar o processo de representação. A partir da observação, o investigador tem acesso a dados importantes como o modo como as ferramentas e materiais são manuseados, o conhecimento conceitual e perceptivo das crianças relativamente aos elementos desenhados, utilização propositada ou não de convenções gráficas, e às habilidades sensório-motoras.

Na obra *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes* (2015), Richard Lerner, Lynn Liben e Ulrich Mueller mencionam a importância da investigação realizada em 1978 por Parsons em volta dos estágios de desenvolvimento das respostas estéticas das crianças. O estudo colaborativo entre o *Projeto Zero* da Universidade Harvard e vários educadores, baseou-se num conjunto de entrevistas a crianças e adultos que procuraram avaliar a compreensão e interpretação de oito pinturas conhecidas. Através desta experiência, Parsons documentou as seguintes alterações de desenvolvimento das preferências e sensibilidade estéticas das crianças:

Estágio I - A maioria das crianças em idade pré-escolar que estavam no Estágio I de Parsons, *responderam com prazer acrítico e intuitivo ao tema e às cores brilhantes* (Lerner, Liben e Mueller, 2015, p.920).

Estágio II - As crianças em idade escolar eram mais críticas, *preferindo expressões como 'bonito', ou o apelo literal ao assunto e ao realismo* (ibid.).

Estágio III - *As crianças mais velhas demonstraram apreço pelos atributos expressivos e emocionais das pinturas, mesmo que as considerassem 'feias' ou não gostassem do tema. Pela primeira vez apreciaram o aspeto comunicativo da relação artista-espectador.* (ibid.)

Estágio IV - *As propriedades formais de uma pintura (como o estilo) foram avaliadas criticamente e validadas contra interpretações convencionais entendidas como construídas por outros espectadores* (ibid.). As crianças

tomaram consciência do papel subjetivo do espectador em relação à pintura.

Estágio V - Nesta fase, considerada *pós-convencional*, *as convenções para entender e interpretar as pinturas foram analisadas criticamente* (ibid.).

As crianças começam a compreender a importância de inserir as obras no seu contexto social e histórico.

Na mesma obra (2015, p.920), Lerner, Liben e Mueller explicam que o modelo proposto por Parsons foi amplamente criticado por Freeman (1992) e Winner & Gardner (1988) que consideraram que uma *verdadeira progressão escalonar deve mostrar uma estreita correlação entre as progressões das dimensões individuais medidas em cada estágio*. Os autores concluem que as crianças mais jovens respondem primeiramente aos aspectos concretos de uma obra de arte como o tema e a cor, e à medida em que se desenvolvem cognitivamente, aumenta a capacidade de apreciar os atributos expressivos e formais. As fotografias são observadas como um meio artístico mais desafiador neste tipo de experiências, *devido à semelhança perceptual entre referente e fotografia* (2015, p.921). O desenvolvimento de teorias em volta das imagens, evolui à medida que as crianças amadurecem a sua experiência com a arte, o meio e a experiência artística.

O desenho encerra simbolicamente os sentimentos e os pensamentos que não se podem expressar através da fala ou da escrita. Reflete a pessoa ao mesmo tempo que a faz explorar dimensões desconhecidas, como a fantasia e a imaginação. Como um meio de comunicação que não carece de palavras escritas ou faladas, tem a capacidade de romper barreiras emocionais, raciais e culturais.

A capacidade de olhar, ver e compreender beneficia os estudantes durante todo o desenvolvimento cognitivo independentemente da área do currículo, no entanto, o reconhecimento do que veem é uma habilidade que precisa ser ensinada. Se consideramos certo que todos os indivíduos possuem a capacidade de desenhar, cabe ao docente dar-lhes confiança no processo de trabalho e proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolver a consciência visual e as habilidades manipulativas ao máximo.

A facilidade de representação advém da prática, logo, se todas as crianças fossem treinadas desde cedo a observar, a ver e a reconhecer, haveria menos frustração, maior confiança, satisfação e sentir-se-iam mais realizadas. A percepção é a base do entendimento, e a prática, a resposta a quase todos os problemas do mundo visual. O desenho não é uma habilidade herdada, é uma progressão.

2.4. A construção docente

Esta reflexão expõe a ética na educação, apontando-a como um princípio que orienta as práticas docentes nas suas relações intra e interpessoais. Destaca que por meio da ética podemos compreender o homem provido de valores culturais, sobressaindo como ponto de especial importância na formação da personalidade. Aponta ainda o proeminente papel da educação em favor da competência ética do ser humano.

A profissão docente já foi profundamente reconhecida pela sociedade, onde o professor era observado como o foco da escola, e representava um modelo de postura e disposição para essa mesma sociedade. Hoje, sendo o foco o aluno, a sociedade contemporânea atinge a escola, passando a esta e, em particular à classe docente, um número cada vez maior de tarefas, para as quais muitas vezes não estão capazes ou não têm a mestria necessária para exercê-las e, ainda muitas vezes, tratam-se de cargos que não se encontram relacionados diretamente com a profissão docente.

No atual contexto socioeconómico, no qual o mundo dos profissionais da educação vem sendo alvo de grandes modificações, os docentes são afetados de modo intenso, seja na sua inserção no mercado de trabalho, quer no modo de por em prática as suas expectativas, e nas condições da construção da sua própria identidade social e profissional. É nesse âmbito que tem surgido a necessidade de melhor compreender a ação educativa e, concludentemente, as novas tarefas do docente. Deste modo, afirma-se desde já que a profissão docente demanda uma capacidade de adaptação às transformações e uma disposição para trabalhar com a dúvida e com o provisório.

A sociedade cada vez mais se questiona sobre o valor do magistério e seus efeitos, sendo nos professores que a conjuntura crítica se reflete com mais intensidade. Há uma clara desqualificação por parte da sociedade do trabalho docente. Parte dos discursos que atualmente debatem sobre a escola e ou o ensino, são difundidos por profissionais da política, por comentadores e pelos *media*. Debatem se os docentes trabalham o suficiente, se o fazem corretamente ou se acompanham de modo apropriado os seus estudantes, tudo isto, ao invés de se preocuparem pelo que os professores fazem efetivamente.

O ensino está a enfrentar uma crise de confiança pública e de identidade profissional. Parte da identidade profissional provém desse entendimento de confiança e valorização social, do mesmo modo que, a consciência de perda de consideração e reconhecimento pela sociedade, diminui a sensação de pertença do docente. Estas

percepções estão intimamente relacionadas, no sentido que este sentimento de segurança social, transmite ao professor uma maior estabilidade nas práticas que desenvolve e permite que este encare com mais resistência os riscos envolvidos na sua prática profissional.

Ser professor significa a tomada de decisões individuais e coletivas, incessantemente aferidas por um conjunto de regras ideadas por outrem. O professor executa pedagogicamente as indicações criadas pelo Ministério da Educação, o que enfatiza uma 'tecnicização' do seu ofício, e uma sequente perda de autonomia no magistério, tal como uma clara redução do seu estatuto profissional (Sarmiento, 1994 e Nóvoa, 1991). Ainda que se reivindique dos pedagogos uma habilidade criadora e de tomada de decisões, parte dessa vontade acaba por ter de ser direcionada na procura de resolução de problemas de adaptação com as regras deliberadas externamente.

Os melhores professores podem perder a sua capacidade de iniciativa numa organização onde tudo está regulamentado. Não há nada pior para a moral dos professores do que uma organização onde tudo está hiper-regulamentado e não deixa espaço algum para a iniciativa individual e para a criatividade. (Ramiro Marques, 2003, p.16)

Somos assombrados por um idealismo instrumental, diante do qual se abdica do ideal que firmava a atividade docente, deste modo, cabe aos profissionais da educação de hoje, a capacidade de se descobrirem na ambiguidade das suas funções e evocarem o seu papel transformador. Na prática pedagógica existe a necessidade de uma predisposição favorável para ultrapassar e corrigir os riscos. Nessa lógica, fala-se em virtudes fundamentais para o exercício da docência. Por virtude devemos compreender condutas, sentimentos, modos de almejar e de compreender a realização individual da profissão, ou seja, pressupõe predisposição.

Partindo da ideia de que ensinar é uma prática social, Freire (1974, p.7) acreditava tratar-se também de uma ação cultural, dado realizar-se através da interação professor-aluno, e desse modo, reproduzindo a civilização a que pertencem. A partir desta afirmação, ousa dizer-se que a profissão docente não pode ser vista como um conjunto de características particulares, mas como um decurso urgente de especialização social. Impõe-se, cada vez mais, que os docentes se tornem profissionais da pedagogia, aptos a batalhar perante inumeráveis desafios originados pela escolarização de massa. Nesta perspetiva, não se trata de uma questão que possa ser definida apenas pela lógica, antes pelo contrário, trata-se de uma conceção social e culturalmente edificada, na qual figuram sempre idealismos, convicções, valores e simpatias.

A prática pedagógica é detentora de questões sociais indiscutíveis, que realça as pressões e os problemas sociais atuais que se encontram arraigados à prática do magistério, e assim, a formação do professor não pode ser limitada por prescrições curriculares desprendidas do sistema social. Mas afinal, que papel exerce a educação num mundo simultaneamente arrevesado pelo progresso técnico e por um crescimento impetuoso das adversidades e crise? Antes de mais, exige compreender que o seio da educação é o humano³², — ser ativo e individual —, cujo processo educativo deve propiciar o desenvolvimento das suas atitudes, modos de sentir, e ações que o levem a uma manifestação e aprendizagem livre, depois, requer assimilar um conjunto de conceitos abstratos como o de sociedade. Deve-se ainda possibilitar e estimular a prática dos direitos do aluno, de modo a promover o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade, atentando sempre que acreditar no educando potencia as suas oportunidades de ser mais e melhor.

Certo que os docentes trabalham com seres humanos, a sua ligação com o objeto de trabalho é substancialmente edificada através de relações sociais. A relação em sala de aula é uma relação imposta durante um determinado período de tempo, na qual professor e alunos têm a necessidade que esta se converta numa relação construtiva, onde reine a confiança e o respeito mútuo. Ainda que o professor ensine a grupos, não pode deixar de ter em conta as dissemelhanças pessoais, uma vez que são os alunos enquanto indivíduos na sua singularidade que aprendem, e não os grupos. A docência dá-se através de um conjunto de interações particularizadas com os discípulos com a pretensão de incitar à participação destes no seu próprio processo de desenvolvimento e auxiliar nas suas variadas necessidades.

O docente não deve procurar meramente cumprir objetivos, mas atuar sobre o ser humano individualizado e socializado, prezando a dignidade e liberdade de cada aluno, valorizando as suas diferenças (individuais, culturais ou sociais), e tratando-os como sujeitos com direitos. A docência requer um investimento intenso, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo nas relações humanas com os alunos, além disso, intima um trabalho além das competências físicas e mentais, porque obriga a um grande investimento afetivo do professor.

A docência não pode ser simplesmente considerada uma ação técnica que se cumpre sem reflexão, nem uma prática desprovida de comunicação e interação social, mas pelo contrario, obriga a uma íntima relação de confiança dentro da sala de aula, que não pode ser desenvolvida de modo satisfatório sem a consciência por parte dos professores dos fins que se ambicionam alcançar. Do mesmo modo, não se

³² Torna-se importante instar na ideia que a educação é um fenómeno unicamente humano, cujo objetivo primordial é a formação de indivíduos livres.

pode circunscrever a prática educativa que regularmente acontece em sala de aula, às ações de responsabilidade do docente, dado que o ato de instruir e o processo educativo em si, transcende as práticas docentes e extrapola os marcos corpóreos da sala de aula.

Já a formação de professores é entendida por Mizukami (2002, p.45) como um processo de desenvolvimento contínuo que acontece ao longo da vida. Em 2003 (p.3), Tancredi, Reali e Mizukami sugerem que a capacidade para a profissão do magistério não acontece apenas através da formação inicial, mas *relaciona-se com o entendimento do outro*, com as estratégias adotadas juntamente com as técnicas desenvolvidas para a melhoria da aprendizagem do aluno, com fatores afetivos, cognitivos e éticos — trata-se de *aprender a ensinar* e *aprender a ser professor* (Mizukami, 2002, p.49).

Nessa perspetiva, Nóvoa (1991, p.76), destaca-nos a pessoa do professor e os saberes apreendidos através da experiência, apontando um conjunto de dados que podem impulsionar transformações pessoais no professor. Diz ainda que o professor *para além de saber a matéria que leciona, deve ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual*. Ser professor vai além das particularidades da prática letiva, ao compreender a sua participação numa comunidade de profissional, — a profissão cobre-se de uma dimensão social e de competência comunitária, que ultrapassa a dimensão e os interesses particulares.

O conceito profissão é, usualmente, empregue para reconhecer um grupo especializado, formado, capaz e merecedor de confiança pública. Nos artigos 23º e 25º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e também semelhantemente estabelecido na Constituição da República Portuguesa (artigos 47º e 58º), o conceito de trabalho exalta o indivíduo como cidadão livre e consciente das suas práticas, fruindo de direitos e deveres em sociedade. Como em qualquer ofício, o ensino é um processo de trabalho estabelecido a partir de variados elementos que devem ser separados abstratamente para análise. Deve avaliar-se o tipo de trabalho produzido, as técnicas utilizadas, os saberes específicos do docente, o produto final do trabalho realizado, e por último o próprio docente enquanto profissional.

A formação inicial dos professores não acompanha as urgências da sociedade atual. Sente-se uma debilidade nos cursos de formação inicial que regulados numa perspetiva burocrática, não proporcionam aos futuros professores um embasamento teórico sólido que lhes possibilite criar uma conexão articulada entre teoria e prática, concebendo que os dados teóricos compreendidos durante o curso estão desligados

dos desafios reais no âmbito da sala de aula. A formação contínua é a alternativa mais usada pelos professores como tentativa de diminuir os diversos problemas com que são confrontados no seu quotidiano. Aqui o docente utiliza a articulação dos seus conhecimentos, aos saberes dos seus aprendizes e as vivências da comunidade — a docência exprime-se como uma aprendizagem plural.

É certo que a prática do magistério é uma profissão que se constrói quotidianamente, entretanto, se tentarmos perceber a natureza do trabalho dos professores, é forçoso transpor quaisquer pontos de vista normativos. Nóvoa (1991, p.25) propõe uma perceção da atividade profissional docente, do ponto de vista da construção da identidade profissional e da valorização do trabalho de reflexão crítica sobre as suas próprias práticas. Assim, poderíamos dizer que as crenças que os professores manifestam sobre o processo pedagógico não se afastam das questões individuais, mas misturam-se, no sentido que as suas convicções são fruto de vivências particulares e laborais.

A personalidade do professor é uma parte essencial de seu ofício pois o comportamento humano dista de sujeito para sujeito, e exterioriza-se através de distintos traços caracterizadores da sua individualidade. Para que o docente desenvolva competências, disposições e estratégias necessárias à sua prática, torna-se necessário desenvolver mecanismos de proteção, — a resiliência é na prática pedagógica importante ao criar vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos. É também útil para reafirmar valores que evitem o isolamento social que leva a outros problemas profundos como coação e a injustiça. A resiliência é um processo intrínseco que permite ao docente lidar com episódios problemáticos, proporcionando-lhe um conjunto de habilidades de proteção e de defesa³³.

A abordagem deontológica da profissão docente deve iniciar-se pela problematização da sua identidade, — um conceito frágil —, do mesmo modo que a identidade profissional da classe docente nos remete à necessidade de delimitar os saberes e as competências necessárias à prática pedagógica. Conforme Libâneo (2004, p.73), a identidade profissional associa-se ao desenvolvimento autónomo do professor em conjunto com uma prática reflexiva. Face à manifestação de conflitos sociais, onde os conflitos comprovam a preponderância da conveniência sobre os valores, o docente deve procurar redescobrir a inspiração, de modo a que a sua atividade profissional não conduza a uma prática angustiada.

Sobre o mesmo assunto, Santos e Duboc (2004, p.111) arguem que ainda que se delimite o campo de atuação do professor por mediações superiores como o Mi-

³³ A resiliência tem a ver com o fortalecimento do sujeito na instituição escolar e revelar-se um desafio importante na prática do objetivo basilar da educação: criar cidadãos livres, responsáveis e sociáveis.

nistério da Educação, ainda lhe subsistem decursos de autonomia, dado o caráter imprevisto da prática docente. Os autores defendem ainda um entendimento profundo, por parte do docente, dos motivos das suas práticas, como um dos fatores que beneficiam a melhoria da autonomia profissional. Assim, no contexto educativo, a autonomia surge como condição de progresso do trabalho docente e da própria organização educativa.

Contreras (2002, p.70) reflete sobre a autonomia profissional, ao procurar defini-la numa ótica da defesa de valores considerados profissionais, justificando que estes se devem traçar a partir do estudo da natureza educativa do trabalho do professor e não por meio de estratégias da profissionalização. A autonomia a que se refere Contreras não é uma liberdade não-condicionada, mas uma liberdade que surge de um comprometimento profissional, fundamental para o exercício adequado do magistério.

Santos (2004, p.148) expõe a urgência de uma perspectiva renovada da profissão docente, para que *além de ampliar os níveis de participação e de decisões* do professor, este possa orientar o seu trabalho através de *uma reflexão crítica sobre a sua prática*. Os significados que o professor desenvolve a partir das suas prática e experiência de lecionação, aliados à sua formação inicial, levam o docente a um empenho de aprofundar seu saber pessoal e a refletir sobre a prática profissional, sobre a sua relação com o outro, e por último à valorização da sua pessoa. Torna-se essencial destacar a articulação entre a formação inicial e contínua, no sentido que a formação inicial não pode ser compreendida como finita, mas que efetivamente transmite um conjunto de saberes, propensões e posturas fundamentais ao exercício docente.

Resultado de uma crítica pormenorizada do conceito de autonomia, e comparando-a à existente em outros ofícios, conclui-se que a autonomia docente deve estar presa a intuítos claros em termos do papel social do trabalho docente. Sugere-se então, uma revisão sobre o enfoque reflexivo, de modo a que se ultrapasse a ideia instrumental que imbuíu o termo, agregando uma consciência sobre as implicações sociais da experiência educativa, dado que um dos riscos que mais intimida a investigação pedagógica (e, de forma mais vasta, todo os estudos na área de educação), é o da abstração. É imprescindível que a análise da pedagogia seja continuamente estabelecida perante um contexto e argumentos amplos, em vez de apenas se restringir à análise do trabalho docente.

Entender a educação declara uma exigência ética, no comprometimento docente de fazer com que o educando adote um sentido de responsabilidade com a comunidade e com a natureza. A sala de aula não é percurso único para a resolução dos

problemas correntes, contudo, o espaço educativo representa de facto, um lugar de excelência para que se cimente a possibilidade uma renovada realidade. A competência ética chama à atenção para a ideia de ajuizar não se tratar de um conceito abstrato, na qual está implícita a vontade de ir além dos conhecimentos e não nos basearmos apenas na sua aplicação, mas principalmente no juízo e numa utilização pensada, refletida e ponderada, pois a ética está intimamente relacionada com o discernimento.

A ética debate a relação entre os valores morais e a ação do indivíduo, comparando os comportamentos dos sujeitos com a prática educacional e a criação das futuras gerações, assim, a relação entre ética e educação, só faz sentido se pensarmos na segunda como um processo que permite aos alunos a legitimação de princípios morais que empregam propósitos de (con) vivência em sociedade. A ética não compreende somente um juízo de valor acerca do procedimento humano, mas acarreta em si, uma opção, uma orientação, e a obrigatoriedade de intervir de um determinado modo em coletividade.

A conduta ética tem a ver com a congruência do caráter, com o modo de ser individual, com aquilo a que cada um se dispõe para a sua realização pessoal, com a procura do certo, do bem. O pensamento crítico, surge relacionado com a capacidade individual de diagnosticar aquilo que está errado ou que pode ser melhorado, com o que está mal na profissão e no trabalho de cada um.

Ética e moral são dois termos comumente empregues como sinónimos, ambos aludindo a normas de condutas assentes como necessárias. A valorização do trabalho docente quando enfatizada pelos próprios docentes como condição de dignidade social, adquire um sentido moral (diferenciação do bem do mal no contexto em que se habita). Uma complementa a outra, existindo um inter-relacionamento, pois na ação humana, o compreender e o realizar são indissociáveis.

Aristóteles, (384-322 a.C), afirmava que o indivíduo seria um *animal político*, remetendo, portanto, à sua natureza social. *Zoon Politikon*, é uma expressão utilizada pelo filósofo grego Aristóteles, no livro Política I. Acreditava ainda que a procura pelo certo, e a propensão para a execução daquilo que é o bem coagem o indivíduo para a polis. A partir desta afirmação, poderemos assegurar que a Moral, não é apenas um ato pessoal, porque os indivíduos são, por natureza, seres sociais.

Estando a atividade docente sujeita a princípios éticos, leva-nos ainda a questionar a utilidade de conceptualizar uma ética deontológica, inclinada para a direção profissional da classe docente. E sendo a profissão docente uma profissão moral é necessário garantir nela os princípios racionais que suportam o comportamento ético necessário à compreensão do outro no contexto específico da sala de aula.

Subsiste a necessidade de formar docentes que adotem uma atitude reflexiva, pois só essa postura poderá salvaguardar o seu espaço. Quando se fala de profissionalização deve-se ter em conta a necessidade da ampliação do conceito e isso subentende que, na profissão docente, se considera numa permuta de normas e práticas predeterminadas por planos dirigidos, mais claros e por uma ética — ou compromisso moral.

A ideia subjacente à necessidade de profissionalização da classe docente, deve ser encarada como a urgência de desenvolvimento de formação e o reconhecimento profissional pela sociedade. Este decurso compreende uma relação lógica entre as circunstâncias sociais e institucionais colocadas ao ofício do professor e, por outro, os modos particulares de viver e exercer a profissão, singular e em coletivo. Na realidade, examinar o trabalho docente na ótica da profissionalização envolve compreender os docentes como agentes sociais que, na prática da sua profissão no espaço escola, desenvolvem nessa ação, a sua existência e a sua profissão.

Perrenoud (1997, p.23) assevera não ser necessário ir muito além na procura de uma resposta para este novo período de profissionalização. Para o autor a profissionalização só será um progresso se, do ponto de vista social, o desenvolvimento do nível de alfabetização geral se tornar prioritário, num esforço de adiantar um progresso integral da sociedade.

A deontologia parte do propósito de que a conduta profissional não é indiferente à ética, dado que a ética confina em si a própria ideia de mérito, de integridade, de ação conforme um estabelecido quadro de valores primordiais, quer do ponto de vista da moral, quer na relação social e do bem-estar do coletivo. O facto de a classe docente não ter formalmente um código de ética que a regule, não significa que os profissionais da educação não ajam de acordo com código implícito, pelo contrário, os docentes regem-se por conjunto vasto de regras e princípios que direccionam a sua prática educativa, auxiliando-os no julgamento dos comportamentos e ações morais em sala de aula.

Para Estrela (1997, pp.188-189), *o código torna-se instrumento de preservação da imagem social da profissão, um traço de união entre os profissionais, um elemento importante de construção de identidade profissional e um meio de criação de um “ethos” de classe*. Então, salvaguardando essa máxima, de que a existência profissional se encaixa nos modelos éticos e morais, e que a deontologia profissional produz um conjunto de regras com o intuito de guiar a atividade docente, pergunta-se qual é o nosso compromisso enquanto profissionais para construção e difusão destes valores? Se a educação compreende a ética como uma conjuntura para que ela se edifique de acordo com a sua função principal, será ensinar perseguir fins, intuitos?

Justificará o emprego de determinados meios para atingir fins desejados? Ser professor é uma condição existencial, e a prática profissional uma função a tempo inteiro, que vai além do tempo consumado na instituição.

Em síntese. Presentemente, no nosso país, as políticas educativas instituem uma transformação na prática pedagógica com o propósito de conseguir objetivos pré-estabelecidos — êxito escolar, precaução no desinteresse escolar e um avanço no estudo da natureza da aprendizagem. As alterações na prática docente que advêm a partir das reformas educacionais instituídas no nosso país, servem de tema à tentativa de perceber os impactos das políticas na área da educação, nos currículos e no trabalho docente.

As tensões sobre a docência são cada vez maiores, de modo que o pedagogo, — que também é ser humano —, acaba por muitas vezes se sentir confuso, desnor-teado e atónito.

O ensino será sempre uma espécie de 'celebro moral', que serve como tema para angústias e inquietudes da opinião social. Assim, é necessário reconhecer que *a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência* (Nóvoa, 1991, p.106). O autor defende ainda que o *ensino de qualidade* é mais consequência de uma ação voluntária da classe docente do que um efeito natural de *condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas*.

Na prática pedagógica está implícita a utilização de conhecimentos advindos do desenvolvimento pessoal do professor, precedentes à formação inicial, assim como durante ou o prolongamento da formação para um desenvolvimento integral — formação continuada.

Quando se fala em autonomia, ainda se corre o risco de associá-la ao conceito de liberdade, mas no contexto educativo, a autonomia surge como agente de progresso da atividade docente e da instituição educativa, — a escola.

É no espaço escolar que o docente *“aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional.* (Canário, 2007, p.17)

O conceito de profissão é resultante, sobretudo, de uma estrutura social, estando, por efeito, passível de comportar transformações de ajuste com as circunstâncias sociais em que é empregue. O professor é percebido como um profissional especiali-

zado que aplica as regras do conhecimento científico a situações imprevistas dentro a sala de aula.

Ligado à regulamentação da atividade docente está subentendido o conceito de ética, compreendido como o estudo e o conhecimento da conduta moral dos indivíduos em sociedade. Associar educação e ética tem o objetivo de que o discípulo possa compreender que os valores éticos são importantes para a sua formação como cidadão. A vida humana é a fundamento da urgência do fenómeno educativo e das necessidades éticas.

A escola como local e meio de reflexão e de proliferação, é o local ideal para que a educação se estabeleça como ação ética de modo a que se edifique um novo sujeito e uma renovada sociedade. O comprometimento social da escola contém um requisito ético que vai muito além de uma simples explicitação normalizada de códigos e documentos definidos por outrem.

A ação ética está existente em todas as ordens imperantes na humanidade, no ensino, na política, na família, no trabalho, e é de fundamental interesse nos ofícios, sobretudo na atualidade. A competência ética apela a potencialidades, a ação, a aptidões, a atitudes, envolve categorias multidimensionais centradas nas dimensões pessoal, nas questões científicas e técnicas, sócio-afetivas, relacionais, comunicativas e ético-morais.

A profissão docente pressupõe ação moral, no sentido em que o indivíduo ao viver em sociedade, deverá perguntar-se como deve agir perante o outro, já as discussões éticas perfuram, nos mais diversos níveis, o dia a dia das relações humanas.

Por fim, em última análise, a discussão que se dá no campo da educação em volta da constituição de um código deontológico que deveria orientar a classe docente. Compreendendo a profissão docente outros aspetos além dos instrumentais (dado o seu carácter incerto, único, singular e complexo), poder-se-ia aplicar um código normativo? Auxiliaria na defesa dos princípios e os valores da profissão? Serviria para dignificar a profissão?

Capítulo III – Desenho da investigação

3.1. Apresentação esquemática da metodologia

A investigação foi desenvolvida faseadamente, de modo a possibilitar uma abordagem metodológica sustentada e temporalmente controlada, havendo, no entanto, inúmeras interações entre as diversas fases. A realização dos objetivos e a concretização da investigação de natureza empírica encontra-se dividida em cinco etapas principais: a investigação teórica, a investigação prática, o tratamento de dados, a construção de uma unidade didática possível de aplicar em contextos semelhantes, e a comunicação dos resultados do projeto de investigação, que imediatamente se expõem:

Etapa 1 - Investigação teórica

Referente à parte da investigação teórica parte-se de um levantamento bibliográfico, bem como do estudo das ideias de inúmeros autores, — esboçando um breve cenário sobre o tema —, analisando sistematicamente a importância do papel do docente como potenciador do processo criativo através do desenho. A etapa 1 desenvolveu-se em dois momentos diferenciados.

Momento 1: Levantamento bibliográfico

- Pesquisa de conceitos relacionados com a educação artística, e em particular com a sua importância para a formação integral dos sujeitos;
- Pesquisa de conceitos relacionados com criatividade, e em particular com a aplicação prática de metodologias criativas;
- Pesquisa de conceitos relacionados com desenho;
- Análise bibliográfica para fundamentação teórica, em torno da leitura dos conteúdos selecionados;
- Desenvolvimento de texto que apresente o repertório teórico em investigação e a pertinência dos conceitos abordados.

Momento 2: Pesquisa de informação documental

- Compilação dos currículos das disciplinas presentes na legislação portuguesa.

- Delimitação e contextualização da questão de investigação, assim como a sua interseção com as práticas metodológicas em artes visuais.

Etapa 2 - Investigação Prática

Esta etapa dividiu-se em dois momentos: num primeiro, foi desenvolvida a planificação da Unidade Curricular, e foram construídos os questionários, a grelha de observação das aulas, os enunciados e as fichas de autoavaliação; o segundo, foi marcado pelo trabalho de campo (prática pedagógica) que possibilitou recolher informação *in loco*.

Momento 1.

- Desenvolvimento dos conteúdos conceituais, áreas de desenvolvimento, metas e conceitos-chave;
- Desenvolvimento das planificações das unidades didáticas;
- Construção da grelha de observação das aulas;
- Construção do questionário a aplicar aos alunos no sentido de possibilitar uma compreensão geral do modo como os alunos observam a disciplina de Educação Visual, assim como estimar o interesse e expectativas relativamente à experiência artística.
- Desenvolvimento dos enunciados a colocar aos estudantes;
- Construção das fichas de autoavaliação.

Momento 2.

- A prática pedagógica incluiu a experiência em sala de aula com o registo das informações recolhidas no caderno de registo de dados.
- Cumprimento da prática de ensino supervisionado;
- Desenvolvimento de estratégias e metodologias;
- Desenvolvimento do processo de avaliação;
- Realização do questionário a aplicar às turmas em estudo;
- Redação das notas de campo;
- Construção de um arquivo gráfico sobre o trabalho em desenvolvimento, que serviu de repositório sobre todo o processo de trabalho;
- Realização das experiências em sala de aula em contacto direto com os estudantes (observação participante).

Etapa 3 - Tratamento e comunicação dos dados

- Tratamento e análise de dados;
- Comparação dos objetivos dos exercícios com os modos de experimentação gráfica dos estudantes;
- Comunicação através de produção escrita das experiências realizadas;
- Avaliação da contribuição do projeto de investigação, no que respeita ao desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos;
- Avaliação de forma descritiva da intervenção realizada;
- Análise e interpretação dos resultados obtidos;
- Revisão da validação teórica;
- Análise das perspetivas em aberto resultantes da investigação.

Etapa 4 - Comunicação dos resultados do projeto de investigação

- Criação de um documento síntese que permita relacionar as práticas de desenho em Educação Básica com estratégias metodológicas criativas em sala de aula;
- Comunicação do modelo proposto;
- Elaboração da dissertação.

3.2. Contexto, natureza e âmbito do método de investigação

Poderemos circunscrever o percurso realizado na unidade curricular de Iniciação à Prática Supervisionada a dois momentos específicos: o primeiro, resultou da observação da prática educativa de uma turma de 12º ano, disciplina de Projeto e Tecnologias (especializações de Joalharia e Têxteis), do Curso de Design de Produto da Escola Artística de Soares dos Reis no Porto; a segunda, da ação educativa desenvolvida com uma turma de 6º ano, três turmas do 8º ano e uma turma de 9º ano, respetivamente do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre em Lisboa. No âmbito desta investigação centramo-nos somente nas atividades realizadas durante a prática pedagógica desenvolvida em duas turmas de 8º ano, e especificamente na unidade didática *Barco parado não faz viagem*.

As opções metodológicas foram realizadas tendo em consideração as questões de estudo que conduziram esta investigação, sempre privilegiando uma metodologia qualitativa. A abordagem utilizada centrou-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação da informação observada e recolhida. A preferência por este tipo de metodologia deveu-se ao carácter interpretativo e dialógico da

investigação, e em particular à necessidade de colheita de informação complexa sobre os sujeitos na sua realidade social (Sousa e Batista, 2011). Bogdan e Biklen no livro *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*³⁴ mencionam que na investigação qualitativa os dados são *recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números* (1994, p.16). Segundo os mesmos autores (1994, p.49), a recolha de dados deverá ter em consideração os sentimentos, emoções, palavras e comportamentos da amostra no cenário contextual, assim como a observação do *modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias*. Tendo subentendida uma abordagem empírica e interpretativa dos fenómenos, a metodologia envolveu uma pluralidade de aproximações que foram desde os contributos bibliográficos às experiências *in loco*.

Estivemos cerca de três meses (a duração da investigação coincidiu com o terceiro período) em trabalho de campo, em contacto direto com as duas turmas de 8º ano que estabeleceram a unidade de análise do estudo. Esta observação intensa e prolongada da realidade permitiu colocar em prática uma diversidade de estratégias que por sua vez, possibilitaram conhecer a realidade detalhada neste documento.

Neste estudo, a recolha de dados foi exclusivamente realizada pelo investigador no contexto escolar, e centrou-se fundamentalmente: (1) na observação direta e participante resultante das interações com as turmas em sala de aula; (2) no questionário realizado aos alunos; (3) nas fichas de autoavaliação; (4) nas práticas e experiências realizadas em contato com os estudantes no decorrer dos exercícios.

Pertencente à pesquisa qualitativa e com raízes etnográficas, a observação participante foi uma das técnicas selecionadas para o desenvolvimento da investigação. A metodologia de observação participante encoraja o investigador a emergir no contexto situacional que se encontra a estudar, para que possa colocar a descoberto informações contextuais reais e não generalizações (Merriam, 1988 e Yin, 1994). A dimensão humana da observação participante é indicada por Correia quando refere que o investigador carece de um *treino disciplinado, de uma preparação cuidada e da conjugação de alguns atributos indispensáveis como atenção, sensibilidade e paciên-*

³⁴ Bogdan e Biklen consideram que a investigação qualitativa possui cinco características basilares:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* (Bogdan e Biklen, 1994, p.47)
2. *A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.* (Bogdan e Biklen, 1994, p.48)
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* (Bogdan e Biklen, 1994, p.49)
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* (Bogdan e Biklen, 1994, p.50)
5. *O significado é de extrema importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.* (Bogdan e Biklen, 1994, p.50)

cia (2009, p.35). Por sua vez, Jorgensen (1989, p.9) menciona que a *lógica da observação participante é não-linear*, e que a sua prática requer que o investigador desenvolva uma ampla variedade de habilidades de relacionamento interpessoal, imprescindíveis no contexto escolar (Del Prette e Del Prette, 1997).

Complementar à observação (direta e participante), uma das técnicas utilizadas foi a aplicação aos alunos de um pequeno questionário aos alunos, técnica importante para acesso a informação contextual e consecutivamente para a realização da caracterização das turmas. O questionário individual (apêndice 1), foi aplicado no fim do terceiro período a todos os alunos da turma e tinha como principal objetivo a caracterização do perfil dos estudantes (agregado familiar, percurso escolar, relação com a escola e hábitos diários e de tempos livres). Visava também, particularmente, recolher informações relacionadas com a experiência e interesses dos alunos na disciplina de Educação Visual. Este questionário foi aplicado em sala de aula.

A análise dos dados esteve sempre relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início da investigação, e a maior limitação sentida no decorrer da prática supervisionada foi o tempo útil para a implementação do projeto, que não permitiu a colocação em prática de todas as ferramentas e metodologias que haviam sido delineadas.

3.2.2. Identificação do local de estágio

Constituído através do Decreto Lei n.º 15/971, de 21 de setembro de 1928, o Liceu Nacional D. Filipa de Lencastre, em Lisboa, preparou-se inicialmente a acolher uma população estudantil unicamente do sexo feminino³⁵, — característica esta que conservou até 1974.³⁶ (IGE, 2011, p.3)

Instaurado no Palácio Côrte-Real (Rua do Quelhas, nº 36), acabou por mais tarde (entre 1936 e 1938) utilizar instalações na Rua de S. Bernardo. Em 1938 deslocou-se para o ainda atual edifício-sede do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, organização homologada pelo Decreto Lei 299/2007 de 22 de agosto. Inscrito no tecido urbano da cidade de Lisboa, no Bairro do Arco do Cego, freguesia de S. João de Deus, foi idealizado em 1932 pelo arquiteto Jorge Segurado, acabando por sofrer obras estruturais cerca do ano de 1940 (Saavedra, 1941, p.810).

³⁵ Anterior Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho

³⁶ (2011) *Avaliação Externa das Escolas - Relatório de escola*. Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. Lisboa: Inspeção Geral da Educação, 6 de abril de 2011.

Considerado Monumento de Interesse Público pelo Diário da República (2.^a série, n.º 234) a 7 de dezembro de 2011, está organizado em dois edifícios distintos: um primeiro onde se estabelece a Escola Secundária³⁷ e o 3.º ciclo do Ensino Básico e um segundo, onde funciona o 2.º ciclo do Ensino Básico³⁸. Atualmente, após uma requalificação do lugar pela Parque Escolar, instituiu-se a Escola Básica de São João de Deus (1.º ciclo) e o jardim de infância António José de Almeida³⁹, que opera nos 1.º e 2.º andares de uma moradia, na mesma rua. Em perfeita conformidade com o eixo compositivo do bairro habitacional, o edifício reuniu ao edifício-sede, o espaço físico do ginásio, o corpo de entrada, ladeando-se por dois volumes semicirculares.

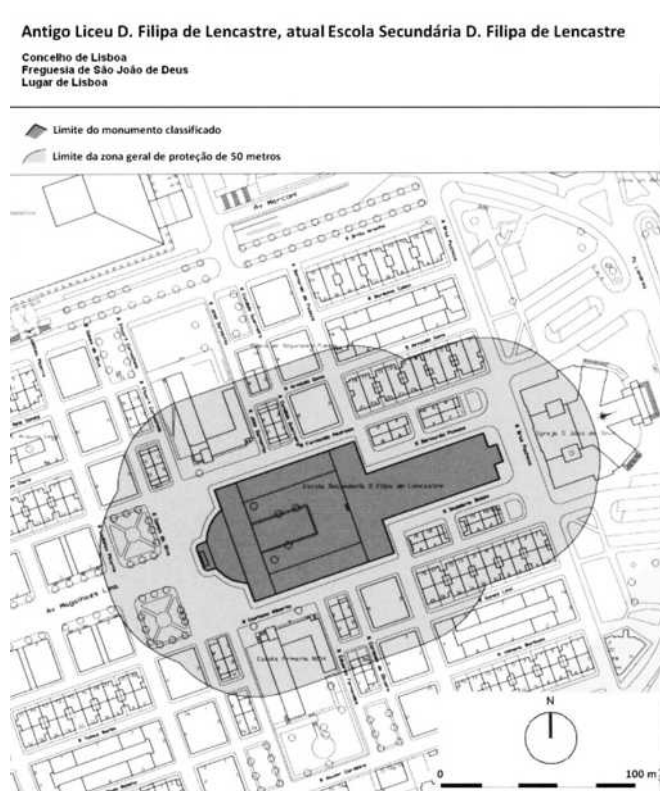


Figura 1 - Antigo Liceu D. Filipa de Lencastre, atual Escola Secundária D. Filipa de Lencastre⁴⁰

De acordo com o IGE (2011, p.7), serve *uma população, não só da cidade de Lisboa como de concelhos limítrofes, proveniente de agregados familiares, com profissões ligadas, sobretudo, ao setor terciário - Especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia, Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões*

³⁷ A 22 de novembro de 1979, o Liceu passou a designar-se Escola Secundária D. Filipa de Lencastre.

³⁸ No dia 26 de junho de 2007 foi homologada a constituição da Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, por despacho do Sr. Diretor Regional de Educação, Dr. Joaquim Leitão tendo como Escola Sede a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos D. Filipa de Lencastre. Nessa ocasião, é instituído igualmente o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

³⁹ Em junho de 2009, o Agrupamento de Escolas recebe por integração o Jardim de Infância António José de Almeida, por Despacho de S. Exa. o Secretário de Estado da Educação Dr. Valter Lemos.

⁴⁰ Diário da República, 2.^a série, n.º 248. 24 de dezembro de 2012

Similares e Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. Segundo o mesmo documento, frequentam o Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 50 crianças na educação pré-escolar e 1392 alunos - 329 no 1.º ciclo, 293 no 2.º, 326 no 3.º e 444 nos cursos Científico - Humanísticos do Ensino Secundário —, sendo pouco representativa a sua diversidade cultural e linguística (95,9% são portugueses).

A escola disponibiliza área física para inúmeros serviços como o Bar, a Cantina, os Serviços Administrativos, tal como espaços dirigidos à Associação de Pais, à Associação de Estudantes, ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Direção de Turma, Biblioteca, laboratórios e áreas específicas designadas para os diversos clubes e atividades extracurriculares.

A caracterização da escola é regularmente a primeira inquietação do professor estagiário, pois esta é primordial para o entendimento da realidade que integramos no sentido de participarmos de um modo mais contextualizado e apropriado. Exemplo disto, é o facto de muitas das práticas desenvolvidas nesta Iniciação à Prática Supervisionada terem emergido a partir da caracterização da instituição escolar, ou seja, foram necessidades detetadas mais salientes que fundamentaram e induziram o desenvolvimento dessas ações.

3.2.3. A sala de aula

A sala de aula onde decorreu a leção expressa no presente relatório cerca de 40m², e é constituída por uma sala principal e uma sala mais pequena que funciona como arrecadação (para arrumação de material dos estudantes e de material de apoio à aula como capas, papéis, tintas e pinceis, entre outros).

Relativamente às condições físicas, a sala desfruta de grandes janelas que possibilitam um apropriado arejamento e abundante luminosidade. Na sala existe um computador com acesso à Internet, projetor de vídeo e tela de projeção amovível, assim como uma impressora multifunções A3. Possui ainda dois quadros brancos de marcador, uma pequena bancada com lavatório com água, e o mobiliário depara-se em estado de conservação razoável. Não se verificou possuir de aquecimento central ou ar condicionado. As principais dificuldades sentidas no espaço referiram-se à falta de espaço útil trabalho e arrumação.

A área desta sala revelou-se por vezes (e dependendo da turma), insuficiente para o número de alunos. As mesas expostas de forma tradicional — em filas, — dificultaram a circulação e, deste modo, o próprio desenvolvimento das atividades.

Quanto às normas de segurança, há que mencionar que o extintor, a planta da sala e as informações relativas à segurança não se encontram fixadas.

A sala de aula encontra-se no mesmo corredor que a biblioteca escolar, o que revela um incentivo à frequência da mesma.

3.2.4. A disciplina de Educação Visual

A criação de condições para uma educação artística consolidada é a garantia para o desenvolvimento de uma população mais culta, mais sensível e mais exigente, mais capaz de se entender a si própria e ao seu papel no mundo, e mais habilitada para estabelecer ligações transversais a todas as áreas do conhecimento. A arte tem esta capacidade. Basta dar-lhe uma oportunidade. (Canavilhas, 2010)⁴¹

A disciplina de Educação Visual é imprescindível para o desenvolvimento dos saberes, da criatividade, para a habilidade de criar e desenvolver, para a capacidade de comunicar e expressar ideias e juízos de modo intuitivo e através dos mais diversos meios.

No Ensino Básico, a disciplina tem como intuito desenvolver nos estudantes a perceção, a sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de comunicação, o sentido crítico, as habilidades técnicas e manuais, assim como, o sentido social e a aptidão para solucionar problemas. A disciplina de Educação Visual é dirigida à autonomia dos estudantes e ao desenvolvimento do hábito de pesquisa, pelo que será importante mencionar que as unidades didáticas devem centrar-se em problemáticas bem definidas, que deverão por si mesmas fazer parte do quotidiano dos estudantes e, deste modo, promover o seu empenho.

Existe uma predisposição para a liberdade, tanto quanto aos interesses dos estudantes como aos meios de registo, de análise de soluções e de comunicação das ideias, no sentido de possibilitar o máximo desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

É uma disciplina que estimula competências sobre variadas atividades e técnicas, mas também sobre os motivos das alterações sociais e dos 'embates' ambientais provocados pelo desenvolvimento tecnológico. É local também, onde se alcançam conhecimentos e atitudes perante as utilizações práticas dos materiais, as suas lin-

⁴¹ Intervenção da Ministra da Cultura Gabriela Canavilhas na conferência *A Educação Artística e a Formação de Públicos*, promovida pelo Centro Nacional de Cultura e pelo Clube UNESCO, em Lisboa 2010-10-27.

guagens e expressões, empregues para o auxílio no desenvolvimento do espírito criativo e crítico.

A Educação Visual dirige a comunicação para a compreensão prática e teórica dos alunos, para a aprendizagem e conhecimento, através do envolvimento em experiências, que incorporam não apenas componentes científicos, como ainda fatores de ordem social imprescindíveis ao entendimento dos contextos de aprendizagem, especificamente do decurso e organização do trabalho em Artes. Atualmente, emprega como elementos, utensílios, expressões e métodos específicos, delimitados por saberes característicos das ações pedagógicas e dos seus contextos sociológicos.

As Metas Curriculares para o desenvolvimento da prática educativa nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, encontram-se definidas pelo Ministério da Educação⁴² (2012, p.3), e estruturam-se em quatro domínios que se associam ao progresso de experiências no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto.

Os diferentes conteúdos desenvolvidos nas turmas na disciplina de Educação Visual não pressupõem uma abordagem sequencial. O facto das competências enunciadas pelo Ministério da Educação para os Ciclos de Ensino se encontrarem elaboradas de acordo com uma estrutura estabelecida, não aponta que essa ordem se torne um juízo a perseguir invariavelmente.

O desenvolvimento curricular procurou contemplar a estrutura de experiências artísticas através de unidades de trabalho, compreendidas como mini projetos que implicam tanto um processo de trabalho como um produto final, organizando-se de modo sistemático, e reunindo diversas estratégias de aprendizagem e avaliação⁴³.

Os temas propostos para o desenvolvimento de trabalho, pretendem ser relevantes e atuais, abrindo um espaço ao reconhecimento do património artístico e natural, atendendo à exploração de conceitos característicos da comunicação visual e dos elementos da forma, procurando um desenvolvendo efetivo dos diferentes domínios: afetivo, cognitivo e social.

A gestão do tempo de cada unidade didática foi cuidada, procurando antever que a realização prática se cumprisse possibilitando a solidificação das experiências e a qualidade do resultado final. Assim sendo, a presente compreensão do currículo e do seu cumprimento, obrigaram a que o docente não se confinasse ao cumprimento do programa da disciplina, mas que definisse e fundamentasse as suas escolhas, em função da conjuntura real.

⁴² (2010) Currículo Nacional do Ensino Básico. *Competências Gerais. Ministério da Educação*. Departamento da Educação Básica.

⁴³ As propostas de trabalho foram criadas de acordo com parâmetros de avaliação específicos em conformidade com os critérios de avaliação.

A leção das aulas teve sempre presente uma ponderação antecipada sobre os possíveis obstáculos próprios das temáticas trabalhadas, tal como a procura de respostas alternativas para a solução de eventuais problemas.

Ambicionou-se desenvolver aulas criativas, tentando que a comunicação das novas temáticas não fosse supérflua ou muito alongada, procurando causar simultâneas circunstâncias de discussão sobre os temas a trabalhar, registos de certas observações e a passagem direta aos exercícios. Procurou-se uma locução simples, articulada com a realidade diária dos estudantes.

3.2.4.1. Especificidades da disciplina no Currículo Nacional do Ensino Básico

A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão de cultura. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2010, p.155)

A disciplina de Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico, dá seguimento à igual disciplina do 2º ciclo do Ensino Básico, ao nível das aprendizagens alcançadas, revelando, conter *três finalidades educativas fundamentais*:

- *Desenvolver a perceção visual através da criação e ampliação de hábitos de observação, análise e síntese;*
 - *Desenvolver e amadurecer as capacidades expressivas, comunicativas e interpretativas que se realizem através das linguagens da figuração;*
 - *Desenvolver a consciência dos valores ambientais e dos valores artísticos.*
- (Areal, 2006)

A Educação Visual é uma disciplina obrigatória nos 7º e 8º anos do Ensino Básico, sendo que no 9º ano é inserida outra área artística de índole obrigatória, possibilitando nesse momento aos estudantes escolher, de ajuste com a oferta da instituição escolar, Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou Educação Visual.

Segundo Carrilho Graça (2002, p.5), a Educação Visual assume-se como uma área de conhecimento que se estabelece entre a linguagem e a cultura dos sujeitos,

dado, segundo o autor, *cada pessoa ter uma maneira própria de ver, porque cada um percebe a realidade de forma diferente*. Sendo a linguagem algo que se situa entre a percepção, interpretação e ação, no mesmo documento o autor supramencionado, reflete sobre estas temáticas, explicando aos leitores que *a percepção se inicia com a transmissão das sensações ao cérebro, resultando da interpretação que o cérebro faz da informação recebida*, e que uma vez que *a interpretação feita pelo cérebro é única em cada pessoa*, depende das memórias, conhecimentos, vivências e experiências individuais.

Segundo o documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico da Educação Visual e Tecnológica* redigida pela Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário em 1991, no Ensino Básico cumpre-se um aprofundamento nas áreas da Educação Visual. A disciplina articula-se através de três eixos estruturantes: *Fruição–Contemplação, Produção–Criação e Reflexão*, que por sua vez se organizam em função de dois âmbitos distintos, a Comunicação Visual e os Elementos da Forma.

Na disciplina de Educação Visual o estudante, no final dos ciclos de Ensino, deverá ter desenvolvido as competências que se citarão de seguida, nos domínios da *Comunicação Visual* e dos *Elementos da Forma*.

Ao nível da Comunicação Visual, o aluno do 3º Ciclo do Ensino Básico (2010, p.158) deverá ser capaz de *ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais; descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual; reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento; compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição; entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada*.

Ao nível dos Elementos da Forma, o aluno do 3º Ciclo do Ensino Básico (2010, p.150) deverá desenvolver capacidades para *representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção; compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas; compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria; entender visualmente a perspetiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação; compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos; perceber os mecanismos preceituais da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcio-*

nais; aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas; criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

No que concerne às Competências Específicas, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2010, p. 153), refere os seguintes objetivos: *a apropriação das linguagens elementares em artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento das artes em contexto e o desenvolvimento da criatividade.* Estes quatro eixos estruturantes, constituem algo que se poderá designar como literacia visual, que deverá ser cumprida de forma gradual num aprofundamento dos conceitos e conteúdos. No documento anteriormente referido, por *apropriação das linguagens em artes* (p.153), entende-se que o aluno deverá: *adquirir conceitos; identificar conceitos em obras artísticas; aplicar os conhecimentos em novas situações; descodificar diferentes linguagens e códigos das artes; identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade; compreender o fenómeno artístico numa perspetiva científica; mobilizar todos os sentidos na perceção do mundo envolvente; aplicar adequadamente vocabulário específico.*

Por *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação* (p.153), as metas curriculares explicitam que o aluno deverá conseguir: *aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje; ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade; ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros; relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspetos técnicos e conceptuais; desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas; utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística; intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida; participar ativamente no processo de produção artística; compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empecilhos da comunicação; ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.*

Relativamente ao *desenvolvimento da criatividade* (p.154) os objetivos do aluno deverão ser: *valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; seleccionar a informação em função do problema; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventar símbo-*

los/códigos para representar o material artístico; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Por último, o mesmo documento explicita as características ao nível da *compreensão das artes no contexto* (p.154) como: *identificar características da arte portuguesa; identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas; comparar diferentes formas de expressão artística; valorizar o património artístico; desenvolver projetos de pesquisa em artes; perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico; perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia a dia das pessoas; vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto (espetáculos, exposições...); conhecer ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas /especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).*

Será importante reforçar a ideia que a Educação Visual no Ensino Básico é uma área de assinalável importância no que se refere à educação em geral, ao permitir o desenvolvimento do sujeito nos seus mais distintos aspetos, — cognitivo, sensorial e motor — e ao possibilitar a aquisição das proficiências fundamentais, através de dinâmicas de pesquisa criativa e da criação de produções visuais, que permitem ao educando crescer como cidadão responsável, participativo e cooperativo.

Tal como as Metas Curriculares das outras disciplinas, na disciplina de Educação Visual, organizam-se por Domínios, Objetivos Gerais e Descritores.

Relativamente às finalidades da disciplina o Currículo Nacional do Ensino Básico (2010, p.155), revela que a Educação Visual se estabelece como um território de conhecimento que se estabelece entre a linguagem e a cultura dos sujeitos, envolvendo-se de modo insubstituível na criação de condições de aprendizagem, para a apreensão de informação do *Universo Visual* (p.155). O mesmo documento (p.156) cita que a *compreensão do património artístico e cultural envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado*. Estas características fomentam modos de expressão que abrangem percepções dos artistas e compreendem a afetividade daqueles que as desejam.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Participaram na investigação quarenta e oito alunos, com a médias de idades a centrar-se nos treze anos. De modo a melhor descrever o fenómeno em investigação, elaboramos um quadro síntese que retrata o perfil das turmas participantes.

Turma	Total de alunos	Masculino	Feminino	NEE	Habitam em Lisboa	Habitam fora de Lisboa
B	28	15	13	0	27	1
C	20	8	12	0	18	2

Tabela 1 - Quadro síntese do perfil das turmas participantes

Uma vez que não seria possível investigar a totalidade das obras realizadas pelos alunos no âmbito da unidade didática, julgou-se que o estudo de caso seria o método o mais apropriado para o seguimento desta investigação. O investigador-docente ao estar envolvido nas atividades, encontra-se numa situação privilegiada para compreender o ponto de vista dos estudantes e tentar decifrar o significado atribuído às diversas situações propostas pelo investigador.

Os dados foram recolhidos através de diversas técnicas e meios, privilegiando uma abordagem metodológica qualitativa. Cada turma realizou vários exercícios em sala de aula que procuravam explorar diferentes modos de ver e fazer, nunca sendo pressionados a 'criar' de uma forma específica. O objetivo era levá-los a explorar modos individuais de trabalhar sobre o mesmo tema.

Tomando como fundamento que nas disciplinas artísticas não existe um modo de fazer mais correto do que outro, e que a arte deve resultar da ação e experiência individual de cada aluno, recomendou-se que explorassem diferentes suportes e materiais riscadores, pedindo apenas que (se possível) não usassem grafites e borrachas. Esse pedido deveu-se à necessidade de os estudantes adquirirem precisão no traçado, não havendo a possibilidade de corrigir a linha.

Sabendo-se à partida, que o 'grau' de participação e de envolvimento dos estudantes poderia ser influenciado pelos comentários aos trabalhos (em ação) realizados pela docente, será de mencionar que obrigou por parte da mestrandia a adaptações metodológicas e processuais e da sua postura, à dinâmica de cada estudante.

3.3.1. A realização do questionário

Tal como já referido, complementarmente à observação (direta e participante), uma das técnicas utilizadas para o acesso à informação foi a realização de questionários individuais que foram concretizados na sala de aula. Revelou-se uma componente importante dos métodos de investigação, uma vez que possibilitou compreender de modo geral como os alunos observam a disciplina de Educação Visual, assim como estimar o interesse e expectativas que tinham, relativamente à experiência ar-

tística. Permitiu ainda o acesso a informação contextual, útil para a caracterização das turmas (presente nos subcapítulos relacionados com prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico).

O questionário foi organizado em cinco partes principais: identificação do aluno (continha questões relativas à identificação do respondente e do agregado familiar), relação com a escola (continha questões relativas ao percurso escolar), relação com a prática artística, e hábitos diários e de tempos livres.

O cumprimento do questionário teve um tempo de duração de aproximadamente meia hora, durante o qual a professora estagiária teve cuidado de não perturbar nem influenciar o comportamento dos alunos.

Intencionalmente não foram realizadas entrevistas, uma vez que se considerou poder afetar o comportamento dos alunos e consecutivamente condicionar a sua participação no decorrer das atividades. O questionário encontra-se no apêndice 1.

3.3.2. Comentários dos alunos relativamente aos seus desenhos

Um dos principais objetivos deste exercício foi a possibilidade de extrair os comentários dos alunos sobre seu próprio trabalho e compreender desse modo as suas apreciações sobre os desenhos realizados.

Os alunos foram observados em contexto de sala de aula e tinham acesso livre a uma variedade de materiais. À medida em que a professora se dirigia individualmente aos seus lugares para fazer acompanhamento de trabalho, fazia algumas questões e tomava notas no seu caderno. Estas notas continham verbalizações dos jovens sobretudo sobre o conteúdo que estava a ser representado. Dada a curta duração para o desenvolvimento dos desenhos, não foi possível realizar este exercício em cada trabalho de cada o aluno, no entanto, procurou-se que todos os estudantes o fizesse pelo menos uma vez ao longo da unidade didática.

3.4. Métodos e técnicas de avaliação

Hoje, o conceito de avaliação é analisado por inúmeros autores. Zabalza (1995, p.14) assevera que é a instituição escolar o local em que se coloca a avaliação, consistindo em muito mais *do que métodos de ensino ou do que os conteúdos ou do que qualquer das outras componentes curriculares*. O mesmo autor afirma ainda que a *sociedade é muito sensível à avaliação*, uma vez que, indubitavelmente, é dela que

derivam os 'principais efeitos da ação escolar', ou por outras palavras, os resultados mais expressivos.

A constituição curricular do Ensino Básico baseia-se num discurso científico que se serve de um sistema, composto de currículo e avaliação. Compreende a avaliação, execução, reflexão, comunicação e tomadas de deliberação acerca dos trajetos educativos que guiam à melhoria do ensino com vista ao êxito educativo. Dado que a avaliação é o cume do processo escolar, deve-se analisar e esclarecer a relevância que detém e conforme Zabalza (1995, p.14), as *consequências que gera*, atendendo ao caso de se lhe dar excessiva relevância por parte do agregado de professores.

Eisner na obra *The Kind of Schools We Need* (2002b), reflete sobre a importância atribuída pelas escolas às normas e procedimentos de avaliação. O autor explica que a supervalorização das práticas avaliativas se deve sobretudo à sua influência nos rankings escolares, o que conduz à procura por parte das instituições escolares, de um sistema de ensino e avaliação cada vez mais sustentado em *tecnologia cientificamente fundamentada* (Eisner, 2002b, p.577).

Na mesma obra, Eisner (2002b, p. 577) destaca que *o julgamento profissional é sempre necessário para ensinar bem, para fazer política de educação inteligente, para estabelecer relações pessoais com os nossos alunos e para avaliar o seu crescimento*. A sensibilidade docente é decisiva na perceção do indivíduo, no âmbito das relações interpessoais e intergrupais. A avaliação deverá ter em conta concomitantemente a dimensão individual e contextual.

A reflexão sobre técnicas e métodos de avaliação, leva-nos a questionar se o modo como estas práticas são colocadas em ação contempla a subjetividade de cada aluno ou grupo de alunos. A avaliação é um processo complexo, contínuo e inclusivo, para isso o docente necessita refletir diariamente sobre as aprendizagens dos seus alunos, de modo a identificar as suas dificuldades individuais, e através dessa observação, delinear medidas particulares de aprendizagem. A avaliação deve ser observada como um processo que contribui para o desenvolvimento do aluno, grupo turma, e consecutivamente para a transformação da sociedade.

De acordo com Ferreira (2007, p.23), o intuito da avaliação e a sua utilidade é o que diferencia *o processo de avaliação*. No decurso de aprendizagem, os objetivos da avaliação deverão abranger a *recolha de diferentes tipos de informação*, salientando deste modo o que avaliar, os *evidentes procedimentos da avaliação*, o que estabelecerá como avaliar, e a *tomada de deliberações distintas*, possibilitando compreender o próprio sentido da avaliação.

Tal como consta no ponto 15 do Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, do Ministério da Educação, *a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico*. Já segundo Marques (2011, p.6), a avaliação pode cumprir variadas tarefas: a de comprovação, a de confirmação, a de direção dos estudantes e a de cunho pedagógico. Ainda de acordo com o Despacho Normativo nº30/2001 3b, uma das funções da avaliação é a de *certificar as diversas competências adquiridas pelos alunos*.

No estudo *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (EACEA), a Agência de execução relativa à Educação, Audiovisual e Cultura menciona ser possível identificar dois tipos principais de avaliação:

Em primeiro lugar, a avaliação formativa, que visa fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem enquanto ele decorre. Em segundo lugar, a avaliação sumativa, que ratifica e certifica a medida em que os alunos cumpriram os objetivos de aprendizagem pretendidos. Em muitos países, a educação artística tem lugar no âmbito do currículo escolar e sob a forma de atividades extracurriculares. (EACEA, 2010, p.49)

A avaliação contínua proposta pelo Ministério da Educação para a disciplina, integra as mesmas modalidades propostas pela EACEA (uma avaliação simultaneamente formativa e sumativa). Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, publicado no Diário da República (1.ª série, n.º129) a 5 de julho de 2012, a avaliação formativa *gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver*, deste modo, assume um caráter diagnóstico e tem a missão de elucidar o docente e o estudante sobre o progresso dos saberes de modo a possibilitar fazer o ajustamento das estratégias e decurso do processo de trabalho. Por sua vez, a avaliação sumativa segundo o mesmo documento *dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno*, refletindo os dados da avaliação formativa e manifestando um juízo de valor sobre os critérios de avaliação decretados para a disciplina.

3.4.1. Critérios e instrumentos de avaliação

A avaliação da unidade didática foi definida tendo em conta as competências e aprendizagens apresentadas no programa da disciplina de Educação Visual. A *avaliação formativa* procurou refletir o desenvolvimento e as dificuldades dos estudantes, comprovados através das conduta e qualidade dos exercícios realizados em sala de aula, da organização e estrutura dos trabalhos propostos. As anotações assinaladas (qualitativas) serviram para aperfeiçoar estratégias de aprendizagem individuais no processo de avaliação contínua. A *avaliação sumativa* considerou os seguintes pontos com base nos critérios de avaliação da instituição escolar e determinados pelo grupo disciplinar ajustados nas competências a desenvolver apresentadas no programa da disciplina.

1. *Domínio das atitudes e valores* (através de dados provenientes da observação direta):
 - 1.1. Atenção e intervenção nas aulas;
 - 1.2. Participação nos exercícios propostos;
 - 1.3. Assiduidade e pontualidade;
 - 1.4. Relacionamento pessoal (com colegas, professores e restantes elementos da comunidade educativa);
 - 1.5. Respeito e compreensão pelo seu papel e pelo dos outros;
 - 1.6. Sentido de responsabilidade.
 - 1.7. Iniciativa e espírito crítico;

2. *Domínio das competências e aptidões* (trabalhos realizados individualmente e trabalhos de casa):
 - 2.1. Exercícios realizados individualmente e em grupo;
 - 2.2. Criatividade. Desenvolvimento criativo dos alunos, a partir das reflexões promovida pela interpretação das obras, e das discussões em sala de aula.
 - 2.3. Capacidade de interpretação dos exercícios diversos;
 - 2.4. Capacidade de executar exercícios diversos;
 - 2.5. Utilização correta dos materiais e a organização da folha de papel;
 - 2.6. A aprendizagem de saberes e desenvolvimento da expressão e representação, que compreendeu tanto o domínio de conceitos e de experiências artísticas, como ainda o desenvolvimento de valores e

atitudes.

- 2.7. Desempenho do estudante na sala de aula e nas tarefas extralectivas como trabalhos de casa, complementares ao progresso da unidade didáticas.

3. *Domínio dos conhecimentos* (trabalhos realizados individualmente e trabalhos de casa):

- 3.1. Aquisição de conhecimentos;
- 3.2. Progressão na aprendizagem;
- 3.3. Autoavaliação.

Para avaliar estas atividades elaborou-se uma grelha de parâmetros, critérios e, respetivas, cotações, que se propunham averiguar se os estudantes adequavam os traçados ao tema, o grau de pormenor desenvolvido, a valorização e utilização da página e a capacidade expressiva.

No final da unidade didática os alunos procederam ao preenchimento da ficha de autoavaliação (ver Apêndice 2).

Capítulo IV – Prática Pedagógica

4.1. Unidade didática *Barco parado não faz viagem*

A unidade didática lecionada durante a prática de ensino supervisionada, procurou articular os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação para este nível de escolaridade, com os interesses da mestranda e dos alunos. Foi desenvolvida a partir da convicção de que todos os indivíduos se conseguem exprimir através do desenho, — que através da representação, o sujeito desenvolve um diálogo entre imaginar, compreender e criar.

A unidade didática previu a abordagem de conteúdos programáticos relacionados com a compreensão e desenvolvimento do discurso criativo através de figuras de retórica visual, criação de composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual; leitura, interpretação e construção narrativas visuais; o entendimento do desenho como um meio para a representação expressiva de formas. Por sua vez, o lecionamento da unidade didática assentou nos pressupostos descritos no subcapítulo 1.3 - Finalidades da Investigação.

Na conceção da unidade didática foram considerados os parâmetros definidos no programa de Educação Visual, nomeadamente no que diz respeito às competências gerais e específicas da disciplina. Tomando como referência as Metas Curriculares da disciplina de Educação Visual para o 8º ano, o trabalho desenvolvido assentou no cumprimento dos objetivos gerais nº8, nº11 e nº14, e consecutivamente no cumprimento dos objetivos específicos a eles pertencentes.⁴⁴

44

Objetivo geral (8): dominar tipologias de representação bi e tridimensional.

8.1: desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.

8.2: desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.

(Rodrigues, Cunha e Félix, 2012, p.16)

Objetivo geral (11): dominar processos de referência e inferência da comunicação visual.

11.1: desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.

11.2: desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

(Rodrigues, Cunha e Félix, 2012, p.17)

Objetivo geral (14): reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.

14.1: desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema.

O projeto pedagógico implementado foi desenvolvido segundo uma abordagem interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a aproximava à prática do desenho, à leitura e interpretação de obras literárias recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura proposto pelo Ministério da Educação e Ciência para o 8ºano de escolaridade. Procurou-se realizar um projeto interdisciplinar, privilegiando o contacto com os saberes aprendidos na disciplina de Língua Portuguesa, valorizando o contacto com a literatura enquanto património artístico, através da exploração de um conjunto de exercícios que incidiram em diferentes formas e técnicas de representação bidimensional.

Os exercícios que compõe a unidade didática estão ligados à narrativa visual, e procuraram colocar em relevo o património imagético presente nas obras literárias, ao mesmo tempo que promoviam o desenvolvimento dinâmico da expressividade individual do aluno.

As obras literárias ao veicularem simultaneamente a linguagem visual e verbal, propiciam experiências sensíveis e inteligíveis. A partir de uma dupla perspetiva (educação e cultura visual), discutiram-se textos imagéticos, procurando uma série de articulações e conexões entre os princípios integrantes da imagem além do texto verbal. Tratou-se de analisar e revelar, a complexidade das relações entre os elementos estruturantes das imagens e expressões visuais presentes nas obras abordadas.

Tendo como ponto de partida, vocábulos, expressões, e partes de obras previamente selecionadas pela docente, os alunos foram convidados a representar e explorar criativamente as temáticas propostas, através do uso da linha, da mancha e da textura possibilitada pelos diferentes materiais riscadores. Através das experiências propostas, pretendeu-se que estudantes desenvolvessem diversas habilidades como o rigor linear, a coerência dos ângulos de representação, a profundidade do campo visual, o contraste/figura fundo e a expressividade cromática.

Entre as obras selecionadas para a representação expressiva com recurso à imaginação e à memória destacam-se inúmeros provérbios portugueses, a *Lenda da Padeira de Aljubarrota*, o poema *De tarde* da autoria de Cesário Verde, o poema *O palácio de Ventura* da autoria de Antero Quental, o poema *Pescador da Barca Bela* da autoria de Almeida Garrett, a lenda portuguesa da Padeira de Aljubarrota e a obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* da autoria de Luis Sepúlveda.

Dado ser um constituinte inseparável do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação das aprendizagens dos estudantes resultou do desenvolvimento de todo o processo de trabalho em sala de aula. A avaliação decorreu de modo formativo ao

14.2: identificar, no âmbito do projeto, perspetivas e critérios que influenciam o problema em análise. (Rodrigues, Cunha e Félix, 2012, p.18)

longo da realização de toda a unidade didática, e a avaliação sumativa coincidiu com o último dia unidade didática. Os critérios de avaliação atenderam essencialmente aos objetivos enunciados.

Os elementos de avaliação consideraram o nível da qualidade gráfica e estética, as soluções criativas, o grau de conhecimento exposto nos traçados, o domínio de técnicas e materiais, a originalidade, criatividade e expressividade, a capacidade de síntese, clareza de discurso, e cumprimento dos prazos estipulados para a realização dos exercícios. Consideraram ainda a organização e planeamento do trabalho em sala de aula, a participação nas atividades propostas, o cumprimento das regras em sala de aula e a autonomia no desenvolvimento dos exercícios.

Relativamente às limitações do trabalho desenvolvido será de mencionar que o facto de não terem sido realizadas aulas de observação da dinâmica das turmas antes da prática letiva, impossibilitou conhecer os alunos e realizar a avaliação diagnóstica. Impossibilitou ainda que a elaboração das planificações, fosse realizada tendo em consideração os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos estudantes.

4.1.1 Planificação da Unidade Didática

A planificação da unidade didática envolveu a organização da sua estrutura, das etapas do trabalho, a programação das atividades a realizar pelos alunos e o planeamento de toda a prática pedagógica. Para a elaboração da planificação foram considerados o programa disciplina, o ajustamento do programa da disciplina, as metas curriculares e os parâmetros de avaliação definidos no programa da disciplina. Não se teve acesso à planificação anual da disciplina definida no início do ano letivo.

Foram desenvolvidos dois tipos de planificação: num primeiro momento foi elaborada a planificação geral do terceiro período para cada turma, tendo em conta os conteúdos a abordar, as áreas de desenvolvimento, as metas curriculares, os conceitos-chave, as estratégias a gestão do tempo e a avaliação (referenciando os parâmetros e os instrumentos); já num segundo momento, foram criados os planos de aula, que incluíam a designação da disciplina, a data, os conteúdos conceptuais a lecionar, os procedimentos metodológicos, os objetivos de aprendizagem, os recursos a materiais e a avaliação das aprendizagens.

A planificação geral do terceiro período da turma B encontra-se no apêndice 5 e a da turma C no apêndice 8. Os planos de aula da turma B encontram-se no apêndice 6 e os da turma C no apêndice 9.

4.1.2 Estratégias de ensino

As estratégias didáticas adotadas para operacionalizar a unidade didática foram definidas tendo em conta os objetivos curriculares, o perfil de desempenho do grupo turma e a sua relação com a disciplina. Promoveu-se uma aprendizagem baseada na variedade de experiências que colocaram os alunos defronte de problemas imprevistos, ambíguos e complexos. Esta interação, gerada no desenvolvimento criativo, produziu situações específicas que consequentemente conduziram à procura de relações interdisciplinares entre ideias e formas. Em termos genéricos, um primeiro momento centrou-se no ensino de técnicas, que possibilitaram o desenvolvimento da autonomia gráfica dos estudantes (produção/criação), um segundo momento no desenvolvimento de temáticas, importante para o entendimento do desenho como linguagem (reflexão/interpretação), e um terceiro momento nas potencialidades expressivas e comunicativas da experiência artística (fruição/contemplação).

4.2. Prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico - Turma B do 8º ano

4.2.1 Caracterização da turma

Não nos foi facultado nenhum documento de caracterização da turma, pelo que o que o exposto é resultado da observação ao longo de todo o estágio com a turma.

A turma é composta por vinte e oito alunos, quinze do sexo masculino e treze do sexo feminino. A média de idades dos alunos centra-se nos treze anos, sendo a maioria dos alunos oriunda da cidade de Lisboa, à exceção de um aluno residente na cidade de Odivelas. Todos os alunos transitaram para o 8º ano de escolaridade com um aproveitamento geral satisfatório. Não se registou existirem estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O comportamento da turma é considerado bom e os alunos apresentam uma postura correta dentro da sala de aula, sendo inexistente a ocorrência de problemas disciplinares graves.

Relativamente às disciplinas favoritas dos estudantes, História e Geografia são as mais apetecidas com seis apreciações cada, seguidas de Inglês e Ciências com cinco e quatro alunos respetivamente, a selecioná-las como prediletas. Matemática e a Língua Portuguesa são as disciplinas menos atraentes, não sendo consideradas por nenhum estudante. A disciplina de Educação Visual, foi somente eleita por um aluno como a sua preferida.

Os estudantes frequentam esta escola, inscrita num ambiente tipicamente urbano, porque residem perto dela ou devido à imediação do local de trabalho dos pais. Onze alunos dizem demorar menos de dez minutos no percurso casa-escola, catorze alunos dizem demorar entre dez a vinte minutos, e três alunos referem demorar entre vinte a trinta minutos. Relativamente ao meio de deslocação, dez alunos mencionam fazer o percurso a pé, catorze fazem-no de carro e quatro alunos de autocarro.

A totalidade dos estudantes possui computador em casa, no entanto, dois dos alunos partilham o uso desse computador com alguém do agregado familiar. Catorze alunos confessam passar entre uma e duas horas diárias no computador, oito estudantes entre duas a três horas, cinco alunos mais do que três horas, e o restante (apenas um estudante) menos de uma hora por dia.

Como profissão de desejo são enumeradas profissões como fotógrafo, ator, engenheiro, gestor, manequim, empresário, cantor, piloto e biólogo, estranhando que nenhum dos alunos inquiridos apresentaram profissões vistas como maiores, como o caso de médico ou advogado.

Quando questionados sobre as atividades de tempos livres, quatro alunos apontam a prática de exercício físico (karaté, atletismo, natação e ginástica), um aluno revela frequentar um instituto de inglês e um estudante a prática de piano.

Quando questionados sobre se gostavam de desenhar, doze alunos disseram gostar e dezasseis alunos não gostar. Quando questionados sobre se gostavam de pintar, oito alunos responderam afirmativamente e vinte responderam negativamente. Sobre a realização de trabalhos manuais, vinte e um alunos afirmaram gostar e sete alunos não gostar.

Relativamente à conduta em sala de aula, são estudantes amáveis, educados, divertidos e sociáveis. No entanto, subsistem alguns muito conversadores, agitando, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Existiu sempre uma boa relação entre os alunos e a professora estagiária, assim como entre eles. No geral, os estudantes foram assíduos e pontuais, empenhados e participativos nas atividades propostas.

4.2.2. As aulas lecionadas

Apesar de ao todo terem sido lecionadas doze aulas, apenas cinco se refrem à unidade em análise.

Aula 1 [14 de maio - 90 minutos]:

A primeira aula iniciou-se com a apresentação e explicação dos objetivos das

atividades que se iriam realizar. A professora explicou a necessidade de se reconhecer a importância do provérbio como expressão de sabedoria popular e como parte integrante da literatura de tradição oral. Insistiu na ideia que os provérbios confinam conhecimentos milenares consumados através da experiência, e que seduzem ainda hoje, pela perspicácia do raciocínio e pela beleza das suas metáforas. Pediu ainda constantemente aos alunos, que atentassem para o humor implícito, uma espécie de jogo de palavras e ideias, repletas de duplo sentido e que desse modo, poderão ser também uma maneira de divertimento.

Os alunos foram divididos em três grupos, correspondentes à fila de carteiras em que se encontravam. Cada estudante representou três provérbios.

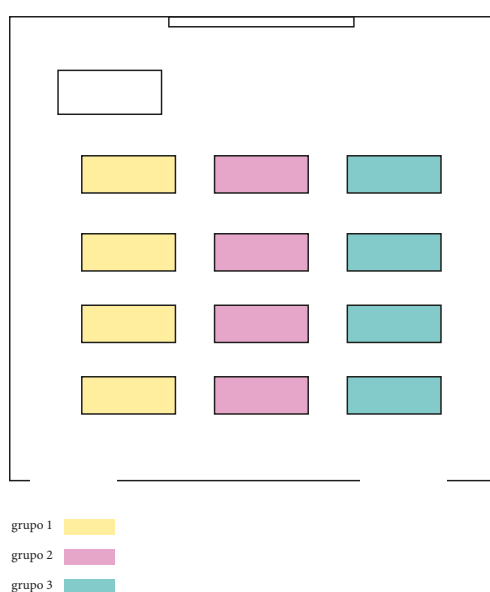


Figura 2 - Imagem ilustrativa da divisão da turma por filas de carteiras.

Para o primeiro exercício, os provérbios selecionados foram: *boda molhada, boda abençoada* (grupo 1), *a galinha da vizinha é sempre melhor que a minha* (grupo 2) e *nariz de cão e rabo de gente nunca está quente* (grupo 3). Para o primeiro exercício, os provérbios selecionados foram: *nevoeiro na serra, chuva na terra* (grupo 1), *de tostão a tostão vai um milhão* (grupo 2) e *de Espanha nem bom vento nem bom casamento* (grupo 3). Para o terceiro exercício, os provérbios selecionados foram: *zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades* (grupo 1), *Deus dá nozes a quem não tem dentes* (grupo 2) e *de livro fechado não sai letrado* (grupo 3).

Cada provérbio foi decomposto em expressões visuais significantes, dadas uma a uma (palavra ou expressão), sem que o aluno soubesse se o vocábulo que se seguia alteraria o significado de todo o traçado representado até então. Apenas utilizando marcadores como recurso pictórico, de palavra/expressão para palavra/ ex-

pressão os alunos no mesmo suporte (folha de papel) tiveram que 'adaptar' as representações aos significados que se iam criando.

Os três exercícios decorreram do mesmo modo. Vejamos por exemplo o caso do provérbio *nevoeiro na serra, chuva na terra*:

1. A professora escreveu no quadro *nevoeiro*, e os alunos tiveram 2 minutos para representar a palavra;
2. A professora introduzir no quadro a expressão *na serra* (no quadro ficava escrito *nevoeiro na serra*), e os alunos tiveram 2 minutos para representar a expressão, reajustando, modificando, ampliando ou reestruturando o desenho que havia sido iniciado no ponto um;
3. A professora introduzir no quadro a palavra *chuva* (no quadro ficava escrito *nevoeiro na serra, chuva*), e os alunos tiveram 2 minutos para representar a palavra, reajustando, modificando, ampliando ou reestruturando o desenho que havia sido iniciado no ponto um e dois;
4. A professora introduzir no quadro a expressão *na terra* (no quadro ficava escrito *nevoeiro na serra, chuva na terra*), e os alunos tiveram 2 minutos para representar a expressão, reajustando, modificando, ampliando ou reestruturando o desenho de modo a poder ser lido como um todo.

Para a prática do desenho solicitou-se que os alunos utilizassem folhas de papel cavalinho (tamanho A4 ou A3, de acordo com o material que tivessem disponível), e como material riscador canetas de feltro (marcadores). A seleção do material riscador deveu-se à necessidade de incentivar a autoconfiança no traçado de cada aluno (as canetas de feltro não permitem apagar).

Quando começaram a desenhar, alguns alunos referiram ser 'muito difícil' e não saber o que representar, no entanto, à medida que iam o tempo a passar e tiveram que avançar, estas dificuldades foram rapidamente ultrapassadas. Os alunos ficaram calmos e exploraram diversas formas de registo e representação, como comprovam alguns dos desenhos realizados que de seguida se apresentam.

Esta aula revelou-se extremamente proveitosa, com todos os alunos a intervir de modo adequado e ativo nas tarefas propostas. No geral a turma foi bastante participativa, comunicando sempre entre si e com a professora. Nesta aula faltaram cinco alunos.



Figura 3 - Henrique Leal, Ilustração do provérbio *A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Henrique:

P.: Henrique explica-me o teu desenho.

H.: Professora, a minha vizinha de baixo é muito cusca. Quando chegamos a casa ela está sempre à janela a cuscar tudo.

P.: Está bem, mas porque é que a galinha dela é tão maior do que a tua?

H.: Stora, não é. É só porque estou a imaginar que a dela está em cima da mesa.

P.: Mas ela parece muito real, tens noção disso?

H.: É porque ela é de barro.

P.: Como os galos de Barcelos?

H.: Sim stora, isso mesmo.

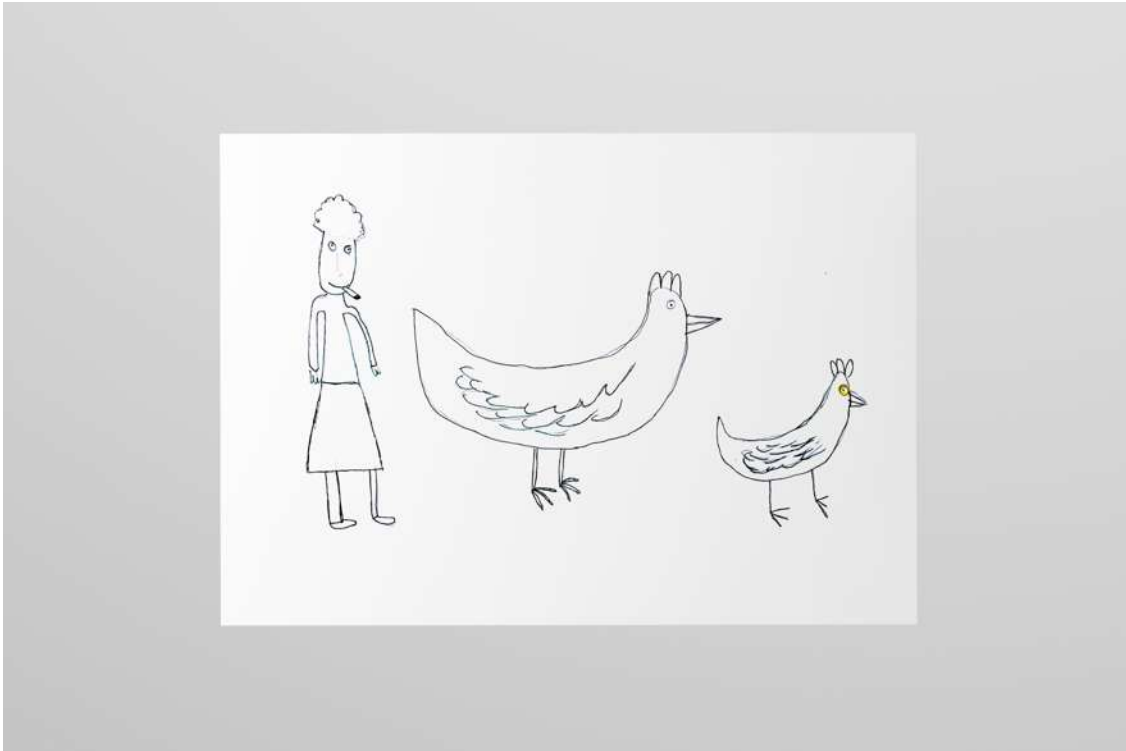


Figura 4 - José Parente, Ilustração do provérbio *A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e o José:

P.: José, não devias estar a desenhar com marcadores?

J.: Sim, mas eu não tinha.

P.: Tudo bem. Fizeste bem em escolher um material parecido aos marcadores. Fala-me lá um bocadinho sobre o teu trabalho.

J.: A galinha do vizinho é maior que a minha, mas a minha tem olhos de ouro por isso é mais especial.

P.: O rapaz que está no desenho és tu?

J.: Acha? Tenho de estar?

P.: Não. O que deve estar no desenho é aquilo que tu queres que esteja no desenho. Só isso é importante.

J.: Mas está o dono da galinha e está a fumar um charro.

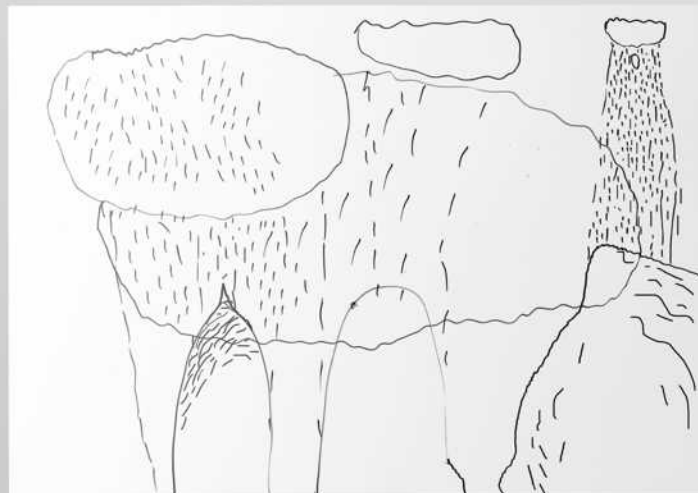


Figura 5 - Francisco Monteiro, Ilustração do provérbio *Nevoeiro na serra, chuva na terra*, 2013



Figura 6 - Teresa Rahovan, Ilustração do provérbio *Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades*, 2013



Figura 7 - Henrique Leal, Ilustração do provérbio *Nariz de cão e rabo de gente nunca está quente*, 2013

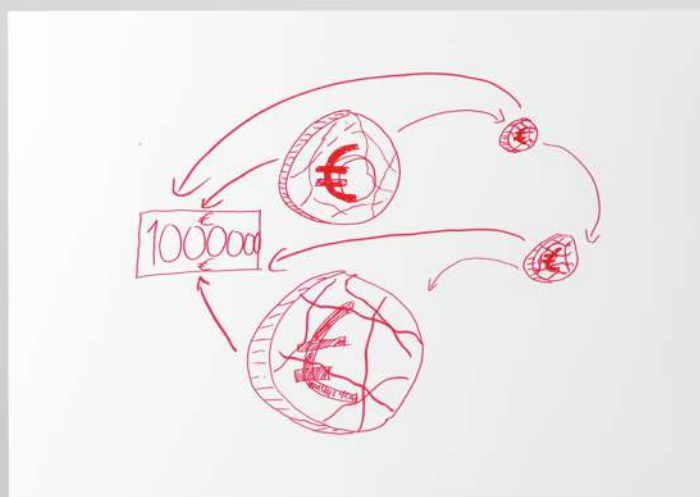


Figura 8 - Lourenço Cardoso, Ilustração do provérbio *De tostão a tostão vai um milhão*, 2013



Figura 9 - Sara Gavina, Ilustração do provérbio *Boda molhada, boda abençoada*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Sara:

P.: Fofinha, tens de ter em atenção as proporções entre os elementos do desenho.

S.: Eu sei que não está nada bem.

P.: Claro que está. Tens é de desenvolver mais. Dá mais detalhe a desenho.

S.: Mas ó stora, eu não tenho ideias.

P.: Claro que tens. Desenha o que te vier à cabeça. O que te lembrás quando pensas em casamento?

S.: Na festa, na comida...

P.: E mais?

S.: Na igreja.

P.: Então desenha isso. E o que significa boda molhada?

S.: Que está a chover.

P.: Vês como sabes? É só uma questão de representares isso mesmo.

S.: Mas eu não consigo ver isso na minha cabeça.

P.: Claro que consegues. De onde vem a chuva?

S.: Das nuvens.

P.: E quem é que são os protagonistas dos casamentos?

S.: Os noivos.

P.: Já tens uma série de ideias para desenhar!

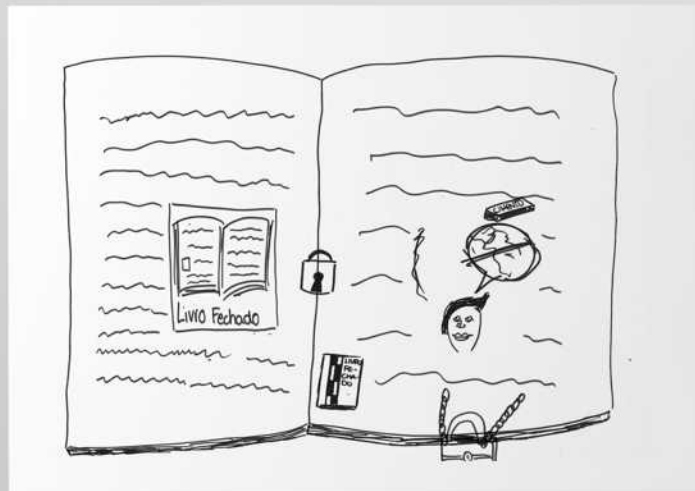


Figura 10 - Diogo Tomé, Ilustração do provérbio *De livro fechado não sai letrado*, 2013

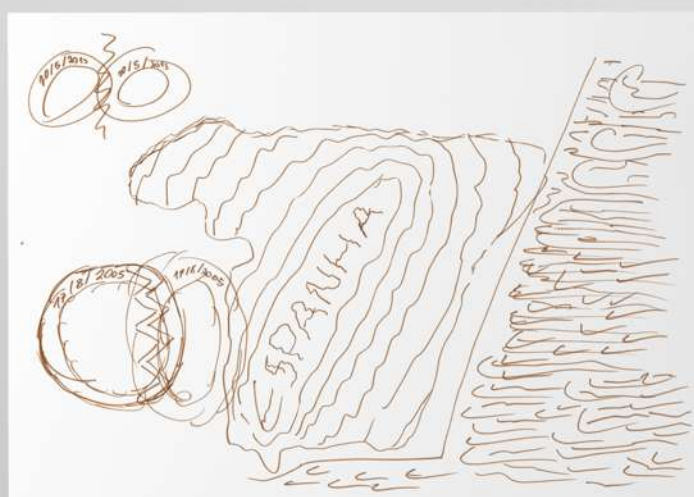


Figura 11 - Lourenço Cardoso, Ilustração do provérbio *De Espanha nem bom vento nem bom casamento*, 2013



Figura 12 - Teresa Rahovan, Ilustração do provérbio *Deus dá nozes a quem não tem dentes*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Teresa:

P.: O que é que riscaste?

T.: Era Deus.

P.: Mas porque é que riscaste?

T.: Não estava bem. Estava muito pequenino.

P.: Relativamente à folha de papel?

T.: Não stora, Deus é mesmo maior.

P.: Ah, okay. Mas entendes o sentido do provérbio? Explica-me.

T.: Significa que Deus dá coisas a quem não merece, por isso é que Deus está zangado.

P.: Mas ele está a dar na mesma, não está?

T.: É porque ele é boa pessoa.

P.: Teresa, não tem mal nenhum riscares, mas para a próxima antes o fazeres tenta desenhar o resto e fazer com que o que desenhavas de novo faça sentido com o que está mal.

T.: Como?

P.: Não sei. Podias por exemplo utilizar outra cor que sobressaísse mais. Ou então por exemplo, ter colocado umas asas para ser um anjo, e desenhavas o Deus ao lado em grande.

T.: Mas estava mesmo muito mal. Devia ter começado de novo noutra folha?

P.: Depende do tempo que tiveres. É uma decisão que terá de tomar no momento.

T.: Mas está muito mal?

P.: Não querida, mas como está da mesma cor e como tem uma mancha grande de tinta, influencia a leitura de todo o desenho. Para a próxima pensas nisto!

Aula 2 [21 de maio - 90 minutos]:

A segunda aula iniciou-se sem grande demora. Os alunos rapidamente se sentaram nos lugares com o material de desenho à sua frente. A professora disse aos alunos que o trabalho nesta aula iria decorrer à semelhança do realizado na aula anterior, com a exceção que estariam a trabalhar sobre uma obra poética de um escritor português. Alguns alunos perguntaram imediatamente se conheciam o autor, ou se já tinham lido a obra. A professora lançou uma pista ao dizer que o autor centrava grande parte da sua obra no contraste entre a cidade e o campo. Automaticamente uma aluna levantou o dedo, e depois de lhe ser dada a palavra, perguntou se se tratava de Cesário Verde. A professora confirmou, e perguntou se já tinham estudado o autor em Língua Portuguesa. Os alunos disseram que tinham estudado alguns poemas no início do segundo período.

A professora dividiu o poema em quatro partes, correspondentes a cada uma das estrofes. De seguida, a professora entregou a cada aluno um papel que continha uma estrofe para ilustrar (em momento algum os alunos tiveram acesso à totalidade do poema, apenas à estrofe que lhes calhara). Os alunos realizaram uma leitura cuidada da estrofe, e ilustraram-na através da representação dos conceitos concretos e abstratos nela presentes, apoderando-se somente de imagens provenientes da memória.

De Tarde

Naquele “pic-nic” de burguesas,
Houve uma coisa simplesmente bela,
E que, sem ter história nem grandezas,
Em todo o caso dava uma aguarela.

1

Foi quando tu, descendo do burrico, Foste colher, sem imposturas tolas, A um granzoal azul de grão-de-bico Um ramalhete rubro de papoulas.	2
---	---

Pouco depois, em cima duns penhascos, Nós acampámos, inda o Sol se via; E houve talhadas de melão, damascos, E pão-de-ló molhado em malvasia.	3
--	---

Mas, todo púrpuro a sair da renda Dos teus dois seios como duas rolas, Era o supremo encanto da merenda O ramalhete rubro de papoulas!	4
---	---

Cesário Verde

À medida em que os alunos avançavam no trabalho, a professora dirigiu-se individualmente a cada um dos lugares, ajudando-os a refletir sobre as oportunidades imagéticas oferecidas pelos dos conteúdos textuais (discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, dos gestos e das expressões faciais).

De seguida apresentam-se alguns dos desenhos realizados pelos alunos.



Figura 13 - Lourenço Cardoso, Ilustração da primeira estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Lourenço:

P.: Porque é que a burguesa está cortada?

L.: Já não cabia na folha?

P.: Para a próxima tens de pensar nisso Lourenço, para que caiba.

L.: Mas qual é o problema? Está lá.

P.: Está e até faz sentido porque parece que está noutra plano, mais à frente. Devia era ter sido uma opção e não porque não cabia.

L.: Então se lá está e faz sentido qual é o mal?

P.: Lourenço, se não lesse a estrofe podia pensar que a personagem estava a fazer um piquenique sozinha. O que estou a tentar dizer é que tens de ter em atenção a organização do desenho na página.

L.: Mas não está, só não se vê.

P.: Está bem, mas para a próxima tem atenção a isso. O teu traço é bonito e o desenho tem muito pormenor, mas podia ter muito mais se tivesse tido cuidado com o que disse. Uma coisa é fazeres de propósito, teres pensado nisso e ser uma opção, outra é simplesmente não desenhares a figura inteira por não teres espaço para tal. Mas dou-te os meus parabéns porque mesmo assim a desenhaste e está muito interessante. Atenção também à escala das árvores para dar profundidade e distância ao desenho.



Figura 14 - Diogo Tomé, Ilustração da segunda estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013



Figura 15 - Rui Amador, Ilustração da terceira estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013



Figura 16 - José Parente, Ilustração da quarta estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

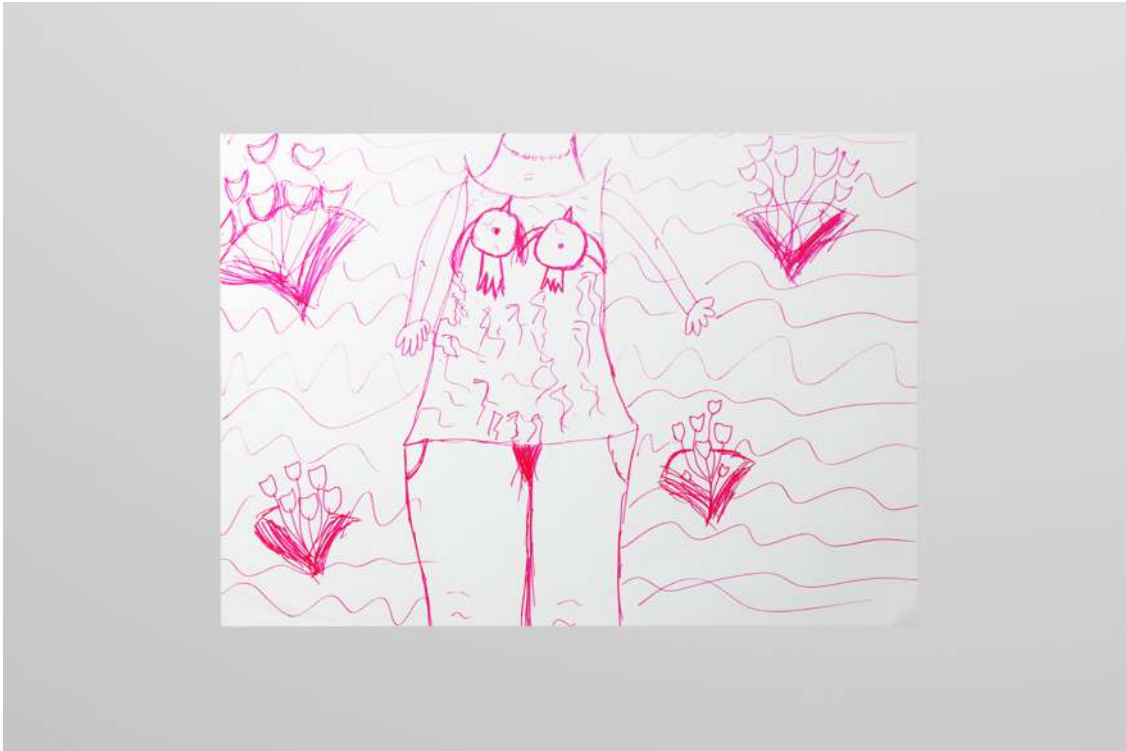


Figura 17 - Madalena Silva, Ilustração da quarta estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Madalena:

M.: Professora, gosta?

P.: Diz-me tu. Tu gostas?

M.: Nem por isso.

P.: Porquê? Diz-me lá.

M.: As minhas papoulas não parecem nada papoulas.

P.: Claro que parecem, olha lá para a flor. Não tem a forma de papoula?

M.: Nem por isso.

P.: E ainda as puseste em ramos como diz o texto.

M.: Sim, mas não gosto.

P.: Tenta dar um bocadinho mais de força na senhora para que se distinga do fundo. Acho que te vai parecer melhor.

M.: Já não tenho tempo para isso.

P.: Faz num instantinho. A perspetiva é que não se entende bem. Parece que o campo está vertical.

M.: A senhora está deitada.

Os alunos demonstraram facilidade na realização da proposta de trabalho. Os trabalhos realizados no geral são muito expressivos, e contêm pormenores ricos em informação contextual.

Embora tenha ocorrido uma certa agitação durante a aula (sobretudo devido à conversa dos alunos que partilhavam a mesma mesa de trabalho), não comprometeu de modo algum o normal funcionamento da aula. A professora estagiária manteve o controle da turma, procurando manter um relacionamento próximo com os estudantes, recorrendo a brincadeiras e graças, o que desprendeu o funcionamento aula e a tornou mais atrativa aos estudantes. Apesar de não se registarem faltas na aula, cinco alunos não realizaram o projeto por se encontrarem na biblioteca com a professora da disciplina.

Aula 3 [28 de maio - 90 minutos]:

Mal entrámos na sala de aula, já havia alunos a perguntar qual o autor e obra que iriam desenhar. A professora lançou o mistério, respondendo que não iria dar pistas, mas que se estivessem atentos, rapidamente descobririam. Os alunos perguntaram se já haviam estudado a obra, o que a professora confirmou. A professora explicou que dada a extensão da obra, o exercício se prolongaria para a aula seguinte.

Os alunos sentaram-se nos seus lugares com o material de desenho à sua frente, e a professora explicou que o exercício iria decorrer à semelhança do realizado nas aulas anteriores. No entanto, pediu que os alunos apenas fizessem registos em papel cavalinho de formato A3, para que pudessem movimentar-se graficamente com mais facilidade.

A obra selecionada foi *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* do escritor franco-chileno Luís Sepúlveda. Como a obra é extensa, de modo a facilitar a realização do exercício, a professora realizou um resumo da obra, e foi a partir desse resumo que os alunos desenvolveram as ilustrações. A professora dividiu o resumo em doze partes, e entregou a cada aluno quatro papéis que continham uma parte para ilustrar (a cada aluno coube a representação de quatro partes).

Um dia uma gaivota, chamada Kengah foi atingida por uma maré negra ao ir alimentar-se.	1
Com dificuldade em bater as asas, voou até uma varanda, onde vivia um gato grande, preto e gordo, chamado Zorbas.	2
Zorbas, estava na varanda quando viu um objecto voador vir direito a ele.	3

Quando o objecto caiu Zorbas (o gato) foi ver o que era, era Kengah, a gaivota que fora apanhada pele maré negra.	4
Quando Zorbas chegou junto dela, ela disse que ia morrer, mas que com as suas ultimas forças ia pôr um ovo.	5
Antes de morrer, com as suas últimas forças, pôs um ovo, e solicitou três promessas a Zorbas: que ele não comesse o ovo, que cuidasse do ovo até a gaivota nascer e que a ensinasse a voar.	6
Zorbas foi ter com os seus amigos: Secretário, Sabetudo, Barlavento e Colonello, para saber o que iria fazer com o ovo.	7
Quando chegaram a casa de Zorbas a gaivota já estava morta e tinha ao seu lado um ovo.	8
Então, decidiram enterrar a gaivota e chocar o ovo.	9
Quando a gaivota nasceu deram-lhe o nome de Ditosa.	10
Depois começaram a tratar da última promessa — fazê-la voar — a primeira tentativa foi fracassada.	
Até que os gatos resolveram ir falar com um humanos para saberem o que fazer.	
Então, o humano e Zorbas foram para o terraço de um prédio para fazem Ditosa voar.	11
Estava a chover, e quando o humano lançou a Ditosa, ela desapareceu e o humano e Zorbas pensavam que ela tinha caído.	12
De repente ela apareceu por entre as nuvens.	

Os alunos realizaram uma leitura analítica das artes do texto entregues pela professora. A professora escreveu no quadro algumas palavras chave do que deveriam analisar: narrativa, personagens, ações, paisagem, objetos, perspectiva e cor. Posteriormente, pediu que refletissem sobre a moral que o texto passava, lembrando que essa mensagem deveria passar para os desenhos.

À medida em que os alunos avançavam na realização do exercício, a professora dirigiu-se individualmente a cada um dos lugares, ajudando-os a refletir sobre as oportunidades de exteriorização criativa possibilitadas pelo desenho, sobretudo no que se referia à construção de significados criados no universo imagético.

Os alunos mostraram-se muito recetivos à aprendizagem. Foi muito interessante observar a turma tão envolvida no projeto, experimentando sem receio de errar. Neste processo, foi extrema importância o constante *feedback* dado pela professora, que através da crítica construtiva, procurou a ajudar cada aluno a melhorar gráfica e expressivamente o seu trabalho individual.

De seguida apresentam-se alguns dos desenhos realizados nesta aula.

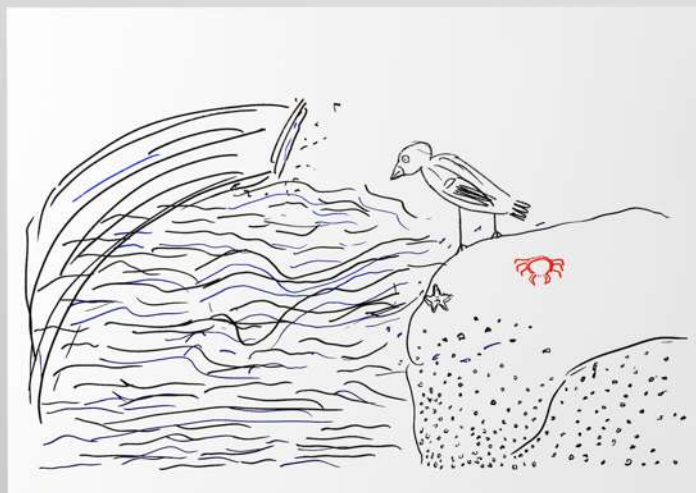


Figura 18 - José Parente, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 1), 2013



Figura 19 - Lourenço Cardoso, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 2), 2013



Figura 20 - António Maia, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 3), 2013

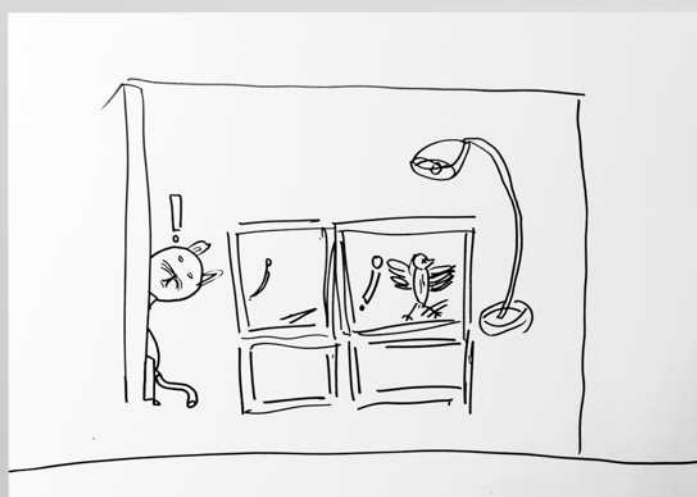


Figura 21 - Rui Amador, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 4), 2013

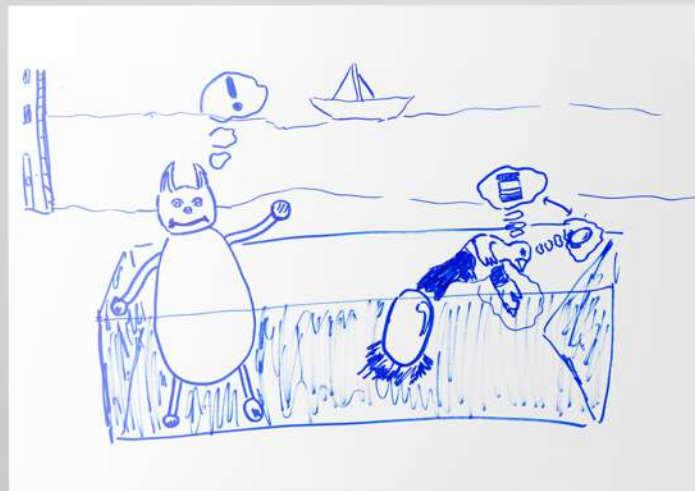


Figura 22 - Diogo Tomé, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 5), 2013

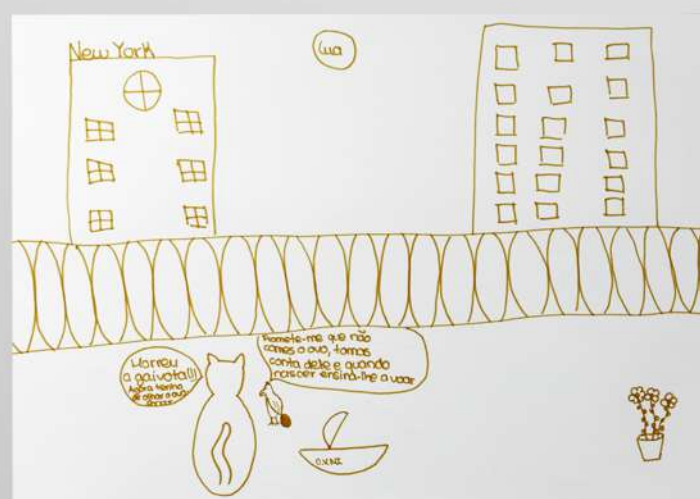


Figura 23 - Teresa Rahovan, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 6), 2013

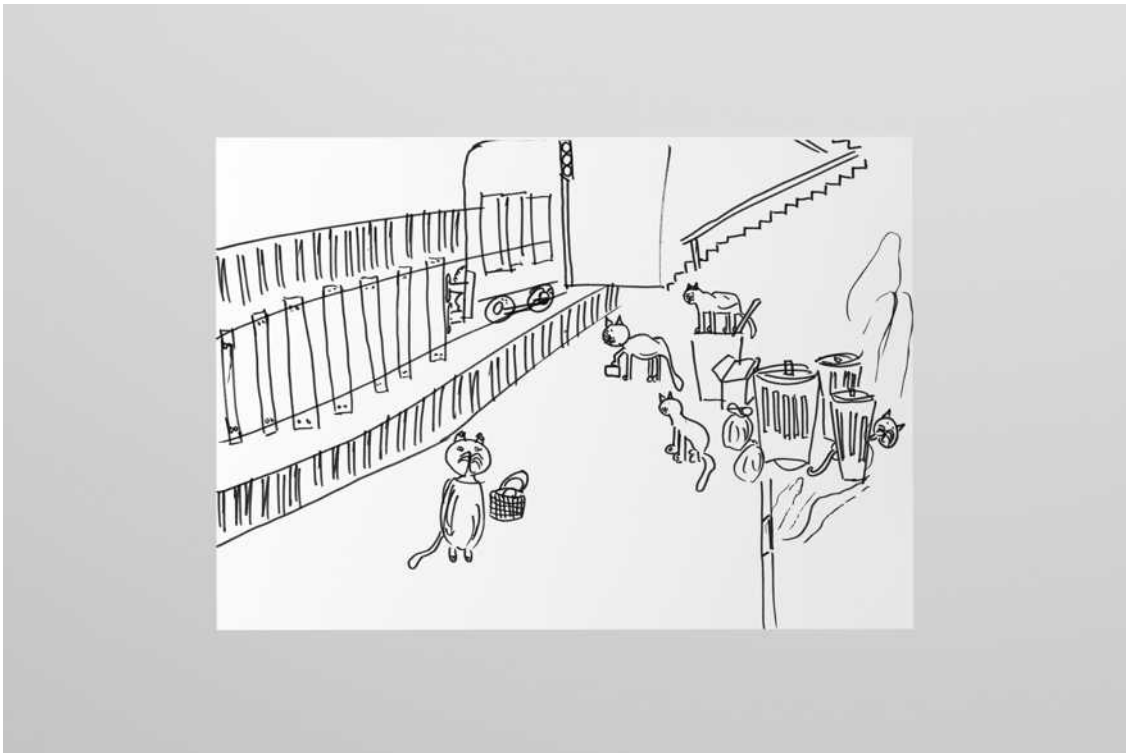


Figura 24 - Rui Amador, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 7), 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Rui:

P.: Fala-me um bocadinho sobre o teu desenho, sobre a história, as personagens, sobre o que achas que resulta melhor e o que podia ser melhorado se tivesses mais tempo.

R.: O Zorbas foi ter com os outros gatos para saber o que ia fazer com o ovo.

P.: Sim, isso eu sei, é o que diz o texto. Quero que me fales é especificamente do teu desenho, de como traduziste o texto em desenho. Tens gatos?

R.: Não. Ele foi ter com os outros à rua onde se costumam encontrar.

P.: Ai foi? E onde fica essa rua?

R.: Não sei, eu tentei imaginar.

P.: Boa. Mas pelo desenho parece ser na cidade.

R.: Sim, apesar do Zorbas ter casa os amigos dele não têm, e foi ter com eles onde costumam brincar.

P.: Parece ser uma espécie de jardim, não?

R.: Não, é um passeio a pé da estrada, mas que tem uma cerca para eles não irem para a estrada.

P.: Está bem, então tenta nos últimos retoques dar a atender isso mesmo, que é um espaço protegido. Ainda tens muito espaço em branco onde podes dar pormenor.

Tenta que os teus gatos tenham expressões diferentes, para mostrar a sua individualidade e características individuais. Estás a gostar deste trabalho, não estás?

R.: Sim stora, eu gosto muito de desenhar.

P.: Mas não achas difícil desenhar sem estares a ver o que estás a desenhar?

R.: Não, eu gosto de imaginar.

Apesar de não se registarem faltas na aula, cinco alunos não realizaram o projeto por se encontrarem na biblioteca com a professora da disciplina.

Aula 4 [4 de junho - 90 minutos]:

A aula começou rapidamente uma vez que os alunos sabiam que iriam continuar o trabalho iniciado na sessão anterior. A professora estagiária deslocou-se ao lugar de cada aluno para fazer o acompanhamento dos trabalhos em decurso, fazendo observações sobretudo no que respeita à correta utilização dos materiais riscadores.

Num determinado momento a professora deu conta que uma aluna tinha à sua frente dois papéis de desenho rasgados e perguntou à aluna porque o tinha feito. A aluna explicou que *não gostava* do que estava a fazer porque não correspondia *ao que tinha na sua cabeça*. A professora explicou que raramente um autor considera que o seu trabalho esteja concluído, mas que essa sensação é normal e faz parte do processo. Disse ainda, que o facto de não estar satisfeita com o desenho revelava que a aluna conseguia reconhecer as fragilidades do trabalho que tinha realizado. A professora aconselhou a aluna a não voltar a rasgar os seus desenhos, porque ainda que naquele momento não os conseguisse valorizar, não significava que num outro momento não conseguisse.

No final da aula, em conjunto com os alunos, foram seleccionados os trabalhos, de modo a ilustrar a totalidade da história.

Apesar de não se registarem faltas na aula, cinco alunos não realizaram o projeto por se encontrarem na biblioteca com a professora da disciplina. Um dos alunos regressou à sala de aula já no final, conseguindo ainda realizar o último desenho.



Figura 25 - Isabel Boléo, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 8), 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Isabel:

P.: O que é que se passou com o marcador.

I.: O marcador acabou a meio do desenho e tive que usar outro. Fica tão mal.

P.: Não tem mal nenhum utilizares marcadores de cores diferentes no desenho, tens é que tentar sobressair a tua gaivota porque ela é o elemento principal. A tua gaivota é mesmo bebé.

I.: Eu sei que está horrível. Tentei que parecesse feliz, mas parece triste.

P.: Tens de trabalhar a expressão, os olhos ajudam muito a dares a expressão de felicidade que queres. Mas fala-me um bocadinho sobre o teu desenho.

I.: Eu sei. Quando os gatos chegam a casa a mãe da gaivota já tinha morrido, mas está esta gaivota bebé muito contente por perceber que não está sozinha. Por isso é que está de braços abertos.

P.: Em que divisão da casa é que isto se passa?

I.: Na sala.

P.: Não se percebe isso. Desenha uns elementos que façam perceber que a ação se passa na sala. Normalmente não gostamos daquilo que temos mais dificuldade, vai ver que à medida em que vais desenhando vai ser mais fácil e vais gostar mais.

I.: Vou acrescentar o que disse.

P.: Atenção à proporção entre os elementos, tem de fazer sentido a composição.

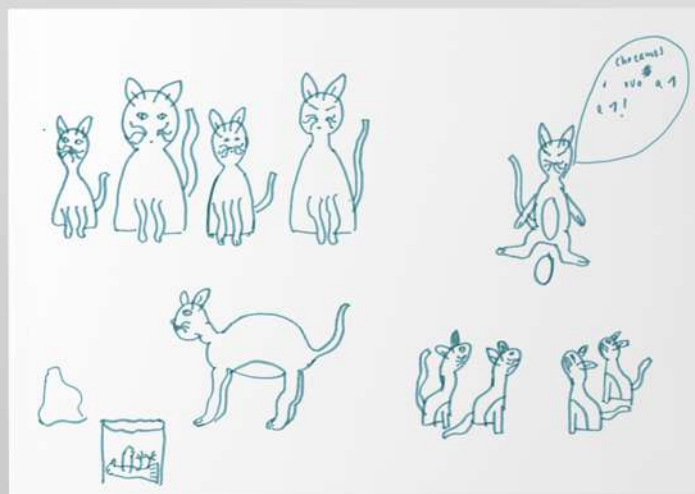


Figura 26 - António Maia, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 9), 2013

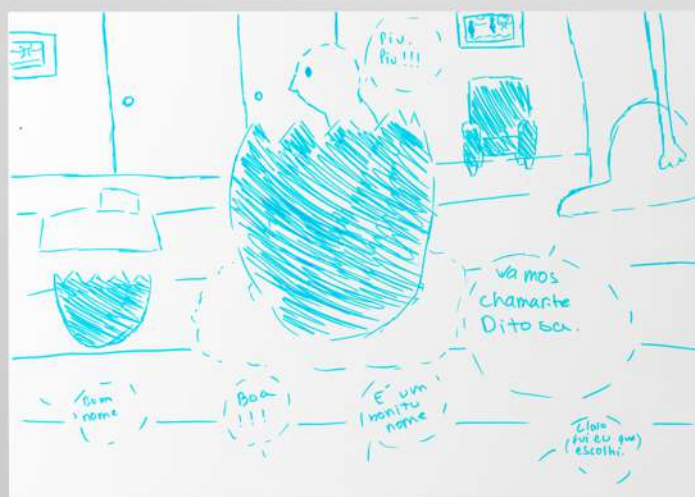


Figura 27 - Gonçalo Conceição, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 10), 2013



Figura 28 - Madalena Faria, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 11), 2013



Figura 29 - Diogo Tomé, *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda (parte 12), 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Diogo:

P.: O teu desenho está a ficar muito interessante e complexo, parece que se estão a passar várias coisas ao mesmo tempo.

D.: O Zorbas e o humano foram a um prédio lançar a gaivota, mas como nunca mais a viram, o Zorbas ficou muito triste.

P.: Então e depois?

D.: Depois percebeu que ela estava viva e ficou contente.

P.: Como é que ele soube que ela estava viva?

D.: Viu-a.

P.: Diogo, o que fizeste é muito interessante. Se tivesse legendas ou falas quase que podia ser uma banda desenhada. Descreves muito bem todos os passos da ação e isso é muito bom.

D.: Falta a chuva stora.

P.: Porque é que não a desenhaste?

D.: Porque não faz sentido. Se estivesse a chover ela não se ia ver.

Aula 5 [11 de junho - 90 minutos]:

Mal iniciou a aula, a professora entregou aos alunos um questionário e pediu que respondessem.

A professora sentou-se numa carteira junto ao quadro da sala de aula, e pediu que cada aluno individualmente trouxesse os seus trabalhos. Depois, comentou os trabalhos um a um, enaltecendo a importância do processo criativo para a aprendizagem individual. Falou da qualidade da ilustração, da importância da diversidade de planos e da coerência entre ângulos de representação, do rigor linear, do contraste figura-fundo e da expressividade cromática. Abriu a grelha de avaliação e explicou cada parâmetro, solicitando que o aluno realizasse comentários aos seus trabalhos. Com isto, a professora estagiária pretendeu simultaneamente transmitir aos alunos a ideia que todos eles possuem um modo próprio de ver e de representar as duas ideias e promover a reflexão e a crítica individual dos alunos relativamente ao seu próprio processo criativo. No final, entregou aos alunos uma ficha de autoavaliação e solicitou que a preenchessem de acordo com a reflexão que haviam realizado.

No final da aula despediu-se da turma e desejou felicidades.

4.2.3. Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação

Na unidade didática alguns estudantes apresentaram alguma dificuldade em se 'libertarem', no sentido de estarem muito presos à imagem real das formas. Esta dificuldade foi intensificada pelo facto de muitos dos alunos não se sentirem à vontade para utilizar os materiais riscadores. No entanto, no decorrer das sessões, insistiu-se intensamente, na confiança e liberdade de gesto e expressão. Os estudantes foram chamados à atenção incontáveis vezes, para aplicarem a criatividade e a originalidade como aspetos prioritários nos seus traçados.

No início da prática pedagógica observou-se que muitos dos alunos não possuíam o conjunto dos materiais necessários para a disciplina, no entanto, no decorrer desta unidade didática não existiram problemas graves relacionados com a falta de material. Quando um aluno se esquecia do bloco de folhas ou do estojo rapidamente um colega lhe emprestava material, o que auxiliou o normal funcionamento das aulas. Existiu uma certa dificuldade em gerir alterações nos planos de aula, causadas pela diferença entre o ritmo da professora estagiária e dos estudantes, assim como pelo comportamento desadequado em alguns momentos de certos elementos da turma.

Será ainda referir a visível evolução dos alunos, que com o decorrer das sessões conseguiam desenvolver cada vez mais os seus desenhos perante a mesma duração dos exercícios. Às informações textuais acrescentaram detalhes enriqueceram os desenhos como informações de género e objetos contextuais. A qualidade gráfica e estética das ilustrações foi melhorando no decorrer das sessões, sobretudo pelo aperfeiçoamento da profundidade do campo visual e da coerência dos ângulos de representação.

A avaliação sumativa incidiu na análise do processo criativo, segundo a aplicação dos diversos instrumentos de avaliação anteriormente enunciados. Pelo facto de alguns alunos terem participado numa atividade na biblioteca com a professora da disciplina e por essa razão não terem realizado alguns dos exercícios, considerámos que não existem critérios suficientes para realizar a sua avaliação. Como a média final das avaliações ficaria negativamente influenciada por este fator, optámos por apresentar os resultados de cada trabalho individualmente.

O exercício dos provérbios foi marcado pela falta de assiduidade de quatro alunos. Entre os alunos presentes, dois alunos obtiveram classificação negativa (nível dois), a não entrega de um dos provérbios para avaliação, foi fator decisivo para a média negativa. Nove alunos obtiveram suficiente (nível três) e doze alunos bom (nível quatro). A média de desempenho foi de nível três (55%).

Os resultados satisfatórios devem-se, acima tudo, ao pouco domínio de instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação, e à dificuldade geral em visualizar as suas ideias. Como podemos observar no apêndice 7 (que apresenta a grelha de avaliação da turma B), muitos dos alunos demonstraram pouco rigor na articulação entre a perceção visual e a prática do desenho, o que se traduziu em representações com pouco grau de pormenor e consecutivamente na qualidade das ilustrações.

Apesar de não terem sido registadas faltas na aula em que se desenvolveram as ilustrações do poema *De Tarde* de Cesário Verde, cinco alunos não realizaram o exercício por se encontrarem com a docente da disciplina na biblioteca. Entre os alunos presentes, dois alunos obtiveram classificação negativa (nível dois), oito alunos obtiveram suficiente (nível três), onze alunos obtiveram bom (nível quatro), e dois alunos alcançaram o muito bom (nível cinco). A média de desempenho foi de nível três (65%).

As classificações negativas devem-se à visível dificuldade dos dois alunos em reconhecer e dominar as relações entre as partes que compõem o desenho, respeitando as suas proporções e posições relativas. Relativamente às classificações positivas, será de mencionar a melhoria considerável dos alunos em imaginar o cenário que pretendiam representar, assim como na escolha do enquadramento visual. Estes dois fatores contribuíram para a melhoria da média de desempenho.

Não se registaram faltas de alunos nas duas aulas em que se realizaram as ilustrações da *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda. No entanto, à semelhança do sucedido na aula em que se desenvolveram as ilustrações do poema *De Tarde* de Cesário Verde oito alunos não realizaram a totalidade do o exercício por se encontrarem no tempo letivo com a docente da disciplina na biblioteca: um aluno não realizou nenhum dos registos, quatro alunos apenas realizaram um dos quatro que o exercício propunha, e três alunos realizaram três. Como estes valores comprometem os resultados apresentados, optou-se por apenas considerar a avaliação dos alunos que realizaram mais de metade do exercício: dois alunos obtiveram classificação negativa (nível dois), sete alunos obtiveram suficiente (nível três), treze alunos obtiveram bom (nível quatro), e um aluno alcançou o muito bom (nível cinco). Apesar da média de desempenho ser a mesma do exercício anterior (65%), devemos considerar que três dos alunos que obtiveram suficiente (nível três), não realizaram parte do exercício o que comprometeu significativamente a sua avaliação final.

Relativamente às dificuldades observadas, será de destacar a dificuldade geral em registar as noções de escala e a definição dos principais pontos de vista e pontos

de fuga. Já entre os aspetos positivos, registou-se a melhoria na escala e posicionamento do desenho, a inclusão de melhores valores expressivos, e o notório empenho em articular imagens mentais, interpretação textual e representação.

No domínio das atitudes e dos valores não há observações negativas. Os alunos demonstraram estar atentos às explicações que a professora ia fazendo, participaram ativamente nos exercícios propostos, e demonstraram em todas as aulas um grande sentido de iniciativa e espírito crítico. No geral os alunos foram assíduos (à exceção da primeira aula em que faltaram cinco alunos, não se registaram mais faltas), pontuais e cumpridores das regras de sala de aula. O burburinho constante que se fazia ouvir era sobretudo relacionado com o trabalho, o que demonstra o interesse do grupo turma na realização das tarefas.

4.3. Prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico - Turma C do 8º ano

4.3.1 Caracterização da turma

Não nos foi facultado nenhum documento de caracterização da turma, pelo que o que o exposto é resultado da observação ao longo de todo o estágio com a turma.

A turma é composta por vinte alunos, oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, sendo a média de idades dos alunos de treze anos. A maioria dos alunos oriunda da cidade de Lisboa, à exceção de dois alunos, um que habita na Póvoa de Santa Iria e outro na cidade do Seixal. Dezanove dos alunos referem viver com os pais e irmãos, à exceção de um aluno que reside com os avós e a mãe. Todos os alunos transitaram para o 8º ano de escolaridade com um aproveitamento geral satisfatório. Não se registou existirem estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O comportamento da turma é considerado satisfatório, sendo inexistente a ocorrência de problemas disciplinares graves.

Os estudantes frequentam esta escola, inscrita num ambiente tipicamente urbano, porque residem perto dela ou devido à imediação do local de trabalho dos pais. Relativamente ao percurso casa-escola, quatro alunos mencionam fazê-lo a pé, treze alunos de carro e três alunos de autocarro. Sete dos alunos demoram menos de oito minutos no percurso, dez alunos demoram entre dez e vinte minutos, um aluno entre vinte a trinta minutos e um aluno mais de trinta minutos.

Relativamente às disciplinas favoritas dos estudantes, História é a disciplina mais referida com oito votos, seguida de Inglês e Educação Visual com cinco ponderações cada. Geografia, Língua Portuguesa e Matemática são consideradas as disci-

plinas menos atrativas, não sendo referidas por nenhum aluno.

Dois alunos revelam não possuir computador em casa, e três estudantes afirmam partilhar o uso desse computador com alguém do agregado familiar (dois alunos partilham a utilização com os pais e um aluno com o irmão). Onze alunos admitem passar entre uma e duas horas do dia no computador, quatro estudantes entre duas a três horas, dois alunos mais do que três horas. Quatro alunos quando inqueridos, não responderam a esta questão. Quando questionados sobre as atividades de tempos livres, quatro estudantes apontam a prática de exercício físico (voleibol (um aluno), futebol (dois), *jogging* (um)), três alunos revelam a prática de leitura, e seis estudantes referem gostar de jogar computador.

Quando questionados sobre o gosto pelo desenho, doze alunos mencionaram gostar e oito alunos não gostar. Sobre o gosto pela pintura, treze referiram gostar e sete não gostar. Relativamente à realização de trabalhos manuais apenas um aluno afirmou não gostar.

No geral, os estudantes foram assíduos e pontuais, empenhados e participativos nas atividades propostas. Apesar de alguns alunos persistirem numa conduta desadequada ao normal estar em sala de aula, na maioria, revelaram interesse, empenho e participação na realização dos trabalhos.

4.3.2. As aulas lecionadas

Apesar de ao todo terem sido lecionadas doze aulas na turma C, apenas cinco dizem respeito à unidade didática em análise.

Aula 1 [14 de maio - 90 minutos]:

A professora iniciou a aula com a apresentação e explicação dos objetivos das atividades que se iriam realizar. Alguns alunos começaram a fazer um burburinho e quando questionados sobre o que estavam a falar, disseram que já haviam conversados com colegas de outra turma que lhes haviam explicado o que iam fazer. A professora pediu-lhes que ouvissem atentamente o que estava a explicar porque apesar de serem semelhantes, nem todos os exercícios iriam ser iguais aos da outra turma.

A docente falou um pouco sobre a noção de património e as suas tipologias. Explicou-lhes que a literatura, inclusive a de tradição oral, fazem parte desse património que aos poucos se está a perder, e a necessidade de a preservar. Disse-lhes que os provérbios possuem uma grande riqueza imagética e que seria importante que estivessem atentos ao jogo de palavras e ideias que eles transmitem. Por fim,

disse-lhes que não tivessem medo de desenhar o que lhes viesse à cabeça, porque a prática é a única maneira de melhorar as habilidades de representação. Cada estudante representou quatro provérbios.

Os alunos foram divididos em dois grupos, correspondentes à fila de carteiras em que se encontravam.

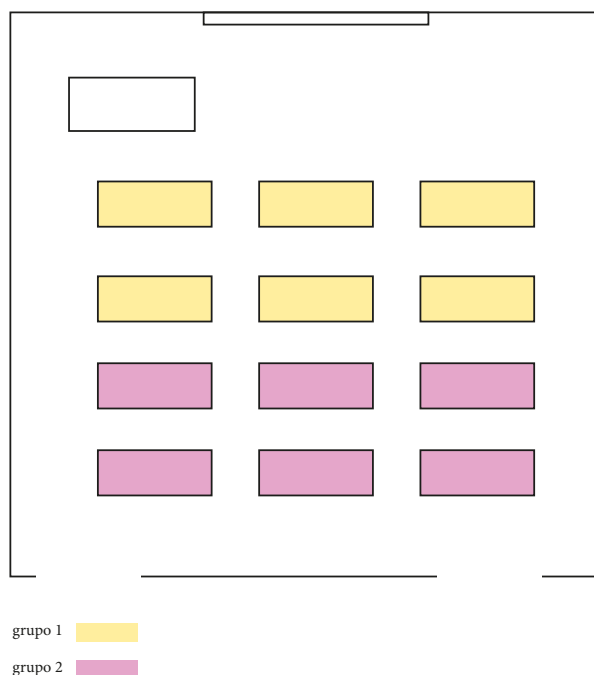


Figura 30 - Imagem ilustrativa da divisão da turma por grupo de carteiras.

Para o exercício, os provérbios selecionados foram: *cada macaco no seu galho* (grupo 1), *nevoeiro na serra*, *chuva na terra* (grupo 1), *de Espanha nem bom vento nem bom casamento* (grupo 1), *a galinha da vizinha é sempre melhor que a minha* (grupo 1), *boda molhada*, *boda abençoada* (grupo 2), *de livro fechado não sai letrado* (grupo 2), *nem tudo o que vem à rede é peixe* (grupo 2) e *zangam-se as comadres*, *descobrem-se as verdades* (grupo 2).

Cada provérbio foi decomposto em expressões visuais significantes, dadas uma a uma (palavra ou expressão), sem que o aluno soubesse se o vocábulo que se seguia alteraria o significado de todo o traçado representado até então. Apenas utilizando marcadores como recurso pictórico, de palavra/expressão para palavra/ expressão os alunos no mesmo suporte (folha de papel) tiveram que 'adaptar' as representações aos significados que se iam criando.

Os três exercícios decorreram do mesmo modo. Vejamos por exemplo o caso do provérbio *de livro fechado não sai letrado*:

1. A professora escreveu no quadro *de livro*, e os alunos tiveram dois minutos para representar a expressão;
2. A professora introduzir no quadro a palavra *fechado* (no quadro ficava escrito *de livro fechado*), e os alunos tiveram dois minutos para representar a expressão, reajustando, modificando, ampliando ou reestruturando o desenho que havia sido iniciado no ponto um;
3. A professora introduzir no quadro a expressão *não sai letrado*: (no quadro ficava escrito *de livro fechado não sai letrado*), e os alunos tiveram quatro minutos para representar a palavra, reajustando, modificando, ampliando ou reestruturando o desenho de modo a poder ser lido como um todo.

Para a prática do desenho solicitou-se que os alunos utilizassem folhas de papel cavalete (tamanho A4 ou A3, de acordo com o material que tivessem disponível), e como material riscador canetas de feltro (marcadores). A seleção do material riscador deveu-se à necessidade de incentivar a autoconfiança no traçado de cada aluno (as canetas de feltro não permitem apagar).

Os alunos rapidamente começaram a desenhar não se verificando dúvidas relativamente ao modo de realização do exercício.

Esta aula revelou-se extremamente produtiva, sobretudo no que se refere ao visível desprendimento do hiper-realismo tão característico desta faixa etária. Os alunos participaram ativamente nas tarefas propostas demonstrando prazer na sua realização. Curiosamente, muitos dos estudantes demonstraram habilidade no manuseamento dos materiais riscadores o que contribuiu para que a professora pudesse explorar realizar comentários mais específicos aos trabalhos como questões de proporção, distância e perspetiva. Alguns alunos demonstraram uma grande capacidade de abstração na expressão gráfica bidimensional, o que se considera muito positivo. Será ainda de referir o enorme esforço dos alunos em trabalharem as expressões faciais e corporais das personagens.

Nesta aula faltou uma aluna e um aluno chegou atrasado não realizando o primeiro registo.

Os desenhos que se apresentam de seguida foram realizados nesta aula:



Figura 31 - Ana Rita, Ilustração do provérbio *Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades*, 2013



Figura 32 - Sofia Fiolhais, Ilustração do provérbio *Cada macaco no seu galho*, 2013

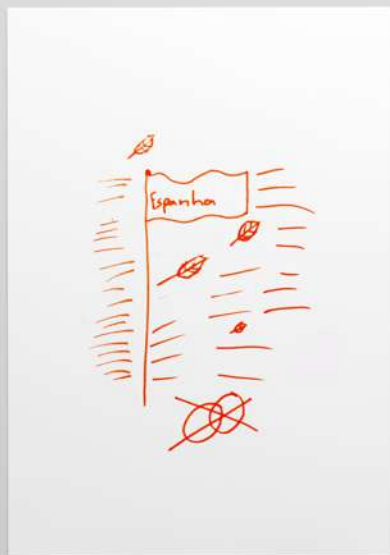


Figura 33 - Nuno Carvalho, Ilustração do provérbio *De Espanha nem bom vento nem bom casamento*, 2013

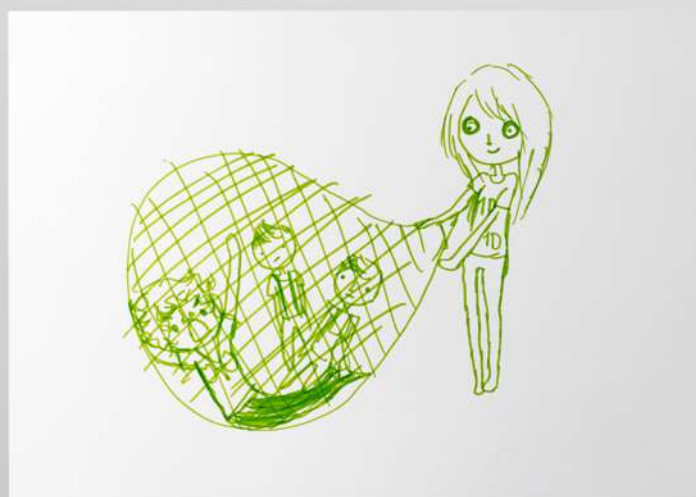


Figura 34 - Ana Simões, Ilustração do provérbio *Nem tudo o que vem à rede é peixe*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Ana:

P.: O que é que estás a desenhar?

A.: Nem tudo o que vem à rede é peixe.

A.: Descobriste rapidamente qual era?

P.: Sim, a minha mãe está sempre a dizê-lo.

P.: Então e como é que como é que ele se reflete no teu desenho?

A.: Eu desenhei uma menina que pescou uma sereia e dois rapazes.

P.: Porquê?

A.: Eles tinham ido atrás da sereia e como ela gostava de um deles ficou com ciúmes e caçou-os aos três.

P.: Tudo bem, mas tenta que a mensagem do provérbio passe para o desenho. Percebes o que significa?

A.: Mais ou menos. Que nem tudo interessa.

P.: É isso mesmo. É importante que passe essa mensagem. Percebo que estejas a interpretar, e isso é muito válido, mas a ideia subjacente não sei se passa da melhor maneira. Tem também atenção a que se entenda que é uma sereia, e talvez seja interessante dar-lhe mais expressão. Imagina lá que eras a sereia e estavas dentro de uma rede de pesca, estavas contente?

A.: Não.

P.: Pois. Não estavas dentro do teu habitat, não podias estar confortável. Essa ideia tem de passar. Tem também cuidado com a proporção da menina que ela parece ter as pernas muito curtinhas para o corpo.

A.: A cara foi de propósito.

P.: Eu sei, já percebi que gostas de manga.



Figura 35 - Rita Gomes, Ilustração do provérbio *Boda molhada, boda abençoada*, 2013

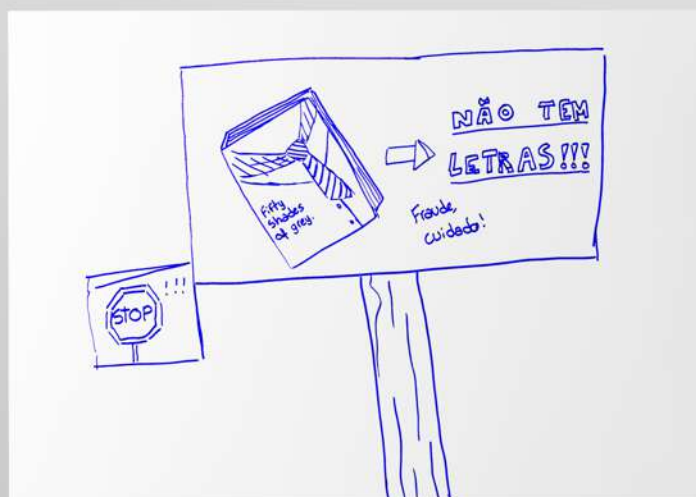


Figura 36 - Patrícia Coelho, Ilustração do provérbio *De livro fechado não sai letrado*, 2013



Figura 37 - Nuno Carvalho, Ilustração do provérbio *Nevoeiro na serra, chuva na terra*, 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Nuno:

P.: O teu desenho está muito abstrato, é de propósito?

N.: Não. Não tenho imaginação.

P.: Tens de tentar imaginar, e desenhavas tudo o que te vier à cabeça sem medo.

N.: Não consigo.

P.: Claro que consegues. A questão é que é mesmo muito difícil representar nevoeiro apenas com linha ou contorno. Era muito mais fácil se estivesses a utilizar um material que permitisse fazer sombra, mas o desafio é mesmo esse. Agora tens é de pensar como é que o poderás fazer.

N.: Eu não gosto nada disto.

P.: Sabes uma coisa? Eu nunca gostei de matemática, mas na verdade eu nunca gostei porque nunca percebi nada. Um dia, para aí no décimo ano, houve um teste em que tirei muito boa nota porque a matéria era outra e eu a tinha compreendido muito bem, e a partir desse dia comecei a gostar. Tenho a certeza que contigo vai ser exatamente igual. Ou não, mas tens que dar uma oportunidade ao desenho. Neste momento já percebi que é difícil para ti porque não é algo que estejas habituado a fazer, mas também pode ser que com o tempo comeces a ter mais facilidade e pases a gostar. Tens de tentar.

N.: Mas eu não gosto nada.

P.: O teu trabalho está muito simples, mas eu vejo grandes qualidades nele. Tens uma folha muito limpa, o desenho está muito bem colocado no papel e o traço está muito bem definido. Isto é meio caminho andado para um bom trabalho. Tenta dar mais detalhe ao desenho. Vais ver que vais ficar mais satisfeito.

N.: Vou desenhar mais chuva.

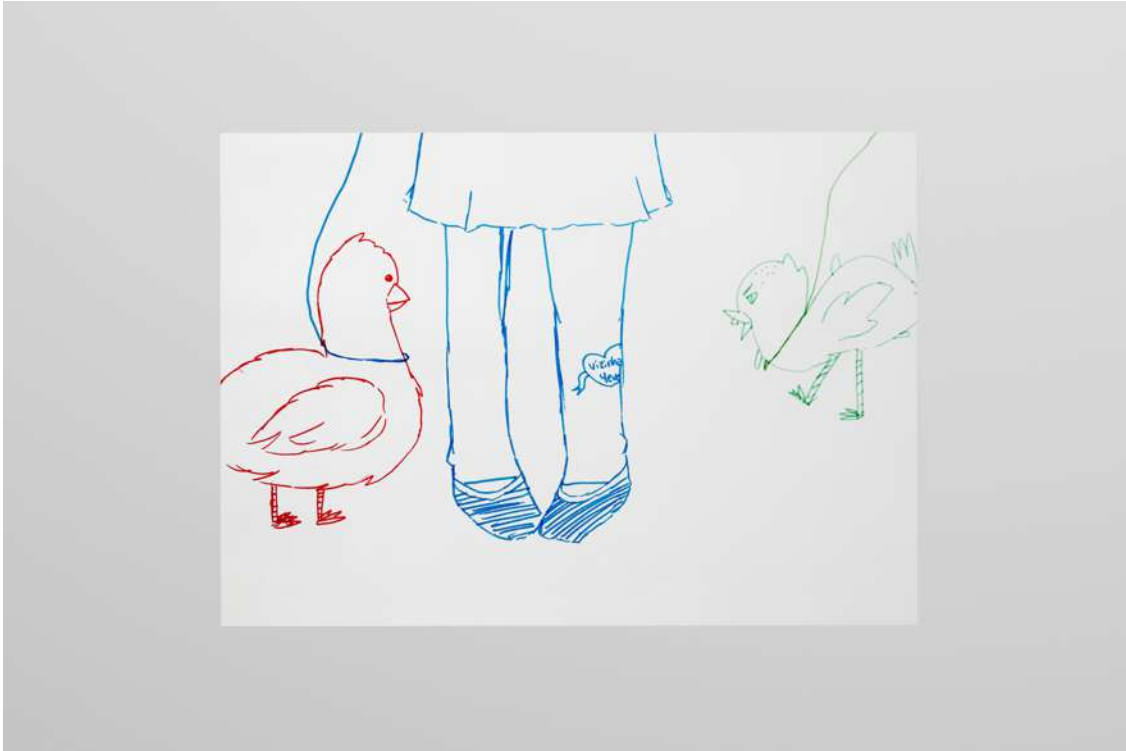


Figura 38 - Ana Rita, Ilustração do provérbio *A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha*, 2013

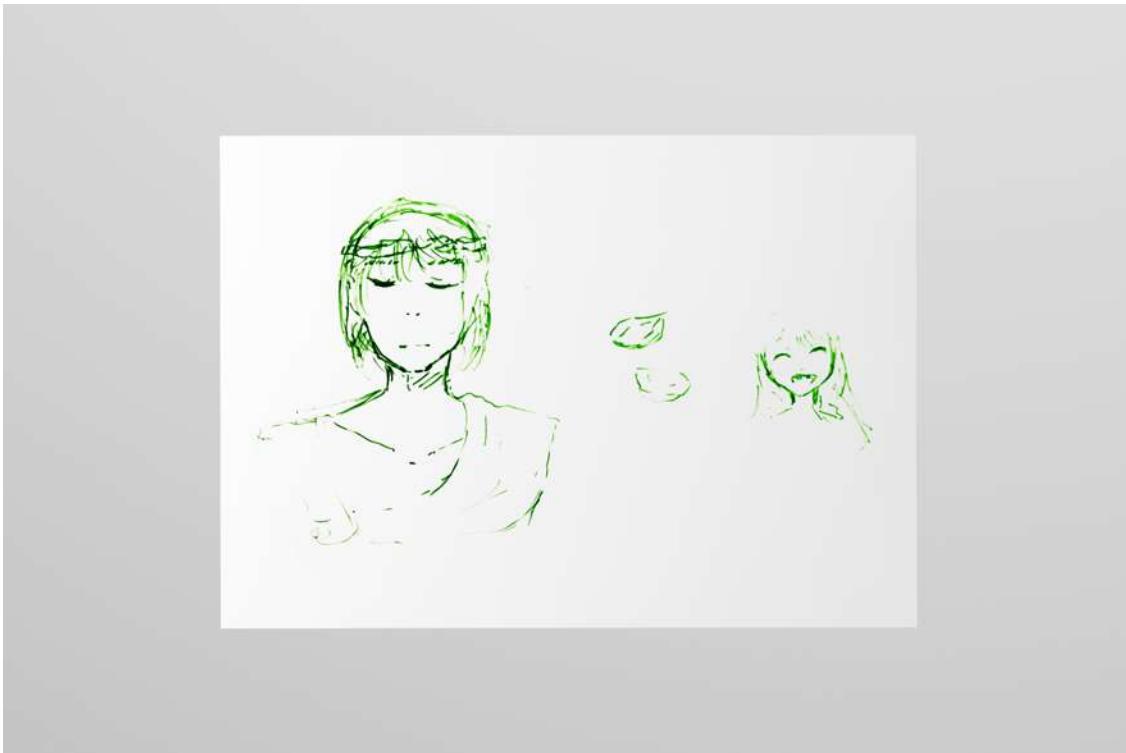


Figura 39 - Pedro Dias, Ilustração do provérbio *Deus dá nozes a quem não tem dentes*, 2013

Aula 2 [28 de maio - 90 minutos]:

A segunda aula demorou a iniciar-se. A professora regente solicitou que três alunos a acompanhassem à biblioteca para realizar uma atividade em que a escola estava a participar. Neste processo, em que os alunos que iam para a biblioteca organizavam o material com a professora, e os alunos que ficavam dispunham o material necessário à realização do exercício à sua frente, passaram-se quase trinta minutos. Apesar de não se registarem faltas na aula, três alunos não realizaram nenhum dos exercícios pela razão já mencionada.

Posto isto, a aula iniciou-se com a professora a explicar o modo de realização do exercício. A professora perguntou se algum aluno se lembrava de algum poema que começasse com a frase '*naquele pic-nic de burguesas*', ao que rapidamente uma aluna respondeu que sim. A professora perguntou se a aluna se lembrava do autor, e ela respondeu tratar-se de Cesário Verde. A aluna disse que já haviam estudado o poema na disciplina de Língua Portuguesa.

À semelhança da aula do 8ºB, poema *De Tarde* de Cesário Verde foi dividido em quatro partes (ver divisão do poema na página 131), e dado aos alunos sem que estes tivessem acesso à totalidade do poema. A cada aluno foi entregue um papel que continha uma estrofe para ilustrar, representando conceitos concretos e abstratos através somente de imagens de memória. Cada aluno interpretou uma estrofe.

À medida em que os alunos avançavam no trabalho, a professora dirigiu-se individualmente a cada um dos lugares, ajudando-os a estabelecer relações intrínsecas entre o conteúdo textual e as imagens mentais que os alunos iam construindo à sua volta (discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, dos gestos e das expressões faciais).

De seguida apresentam-se alguns dos desenhos realizados pelos alunos.



Figura 40 - Sofia Fiolhais, Ilustração da primeira estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

Excerto da conversa entre a professora e a Sofia:

P.: Olá Sofia, fala-me do teu desenho.

S.: De quê?

P.: Do que imaginaste. Do teu cenário e das tuas personagens. Se estás a gostar ou não. Do que sentes facilidade e mais dificuldade, e no que te posso ajudar.

S.: A primeira coisa que imaginei é que se tratava de um quadro. Era outono e as burguesas tinham levado música para o jardim e se estavam a divertir.

P.: Muito bem, nota-se que é outono pelas folhas das árvores. Mas nem todas as personagens estão a dançar...

S.: As outras estão a comer. É um picnic.

P.: Em que é que tiveste mais dificuldade?

S.: Em desenhá-las sentadas.

P.: É normal. Se estivesses a ver ia correr melhor. É difícil desenhar pessoas sentadas só a imaginar. O que te falta desenhar?

S.: Vou desenhar uma serra lá ao fundo e o sol.

P.: Elas estão sentadas na relva?

S.: Sim.

P.: Então tenta dar algum detalhe na relva, para que se perceba que é relva.



Figura 41 - Rita Gomes, Ilustração da segunda estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013



Figura 42 - Leonor Fonseca, Ilustração da terceira estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013



Figura 43 - Patrícia Coelho, Ilustração da quarta estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

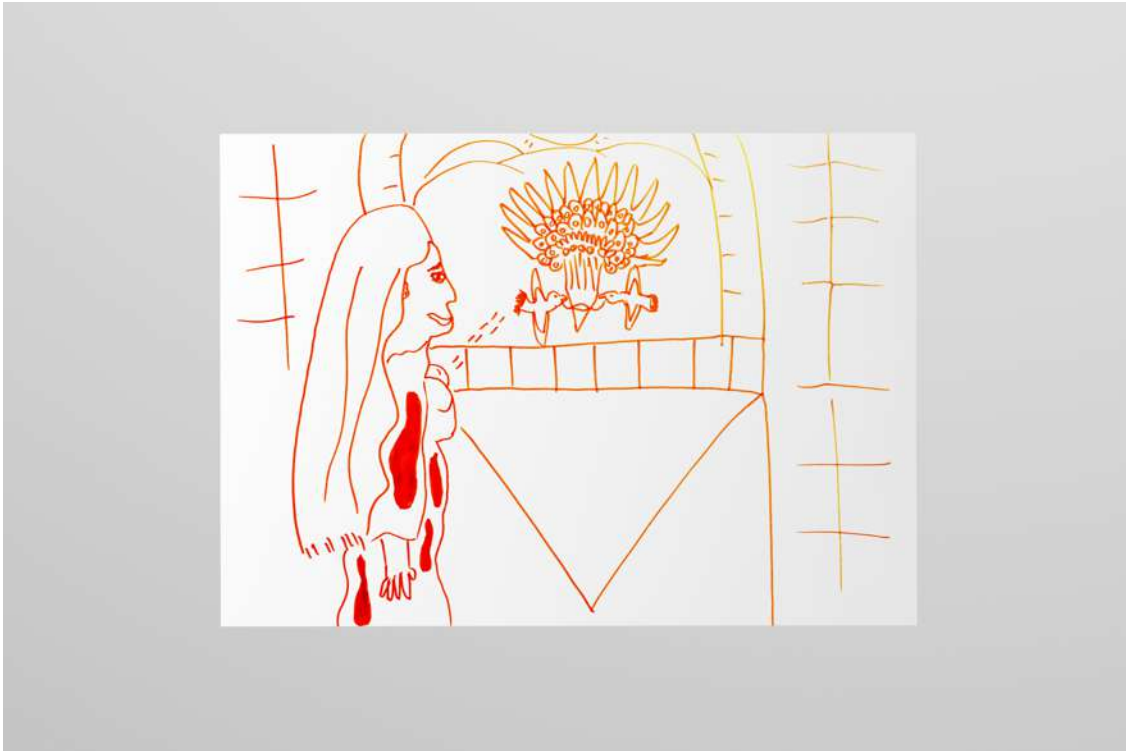


Figura 44 - Francisco Fialho, Ilustração da quarta estrofe do poema *De Tarde* de Cesário Verde, 2013

Aula 3 [4 de junho - 90 minutos]:

A segunda aula iniciou-se sem grande demora. Os alunos rapidamente se sentaram nos lugares com o material de desenho à sua frente. A professora disse aos alunos que o trabalho nesta aula iria decorrer à semelhança do realizado na aula anterior, com a exceção que iriam realizar desenhos para duas obras diferentes, primeiro para uma lenda portuguesa e depois para um poeta português. Alguns alunos perguntaram que íamos repetir o exercício da aula passada, ao que a professora respondeu que não, que iríamos trabalhar a obra de outro autor.

O primeiro exercício coincidiu com a ilustração da lenda da Padeira de Aljubarrota. A lenda foi dividida em dez parágrafos, e os alunos foram convidados a representar cada parte, sem acesso à totalidade da obra. Os alunos realizaram uma leitura cuidada da parte da obra que lhes calhara, e ilustraram-na através da representação dos conceitos concretos e abstratos nela presentes, apoderando-se somente de imagens provenientes da memória.

Brites de Almeida não foi uma mulher vulgar. Era feia, grande, com os cabelos crespos e muito, muito forte. Não se enquadrava nos típicos padrões femininos e tinha um comportamento masculino, o que se refletiu nas pro-
fissões que teve ao longo da vida.

parte 1

Nasceu em Faro, de família pobre e humilde e em criança preferia vagabundear e andar à pancada, do que ajudar os pais na taberna de donde estes tiravam o sustento diário.	parte 2
Aos vinte anos ficou órfã, vendeu os poucos bens que herdou e meteu-se ao caminho, andando de lugar em lugar e convivendo com todo o tipo de gente. Aprendeu a manejar a espada e o pau com tal mestria que depressa alcançou fama de valente.	parte 3
Apesar da sua temível reputação houve um soldado que, encantado com as suas proezas, a procurou e lhe propôs casamento. Ela, que não estava interessada em perder a sua independência, impôs-lhe a condição de lutarem antes do casamento.	parte 4
Como resultado, o soldado ficou ferido de morte e Brites fugiu de barco para Castela com medo da justiça. Mas o destino quis que o barco fosse capturado por piratas mouros e Brites foi vendida como escrava.	parte 5
Com a ajuda de dois outros escravos portugueses conseguiu fugir para Portugal numa embarcação que, apanhada por uma tempestade, veio dar à praia da Ericeira. Procurada ainda pela justiça, Brites cortou os cabelos, disfarçou-se de homem e tornou-se almocreve.	parte 6
Um dia, cansada daquela vida, aceitou o trabalho de padeira em Aljubarrota e casou-se com um honesto lavrador, provavelmente tão forte quanto ela.	parte 7
O dia 14 de agosto de 1385 amanheceu com os primeiros clamores da batalha de Aljubarrota e Brites não conseguiu resistir ao apelo da sua natureza. Pegou na primeira arma que achou e juntou-se ao exército português que naquele dia derrotou o invasor castelhano.	parte 8
Chegando a casa cansada mas satisfeita, despertou-a um estranho ruído: dentro do forno estavam sete castelhanos escondidos. Brites pegou na sua pá de padeira e matou-os logo ali.	parte 9
Tomada de zelo nacionalista, liderou um grupo de mulheres que perseguiram os fugitivos castelhanos que ainda se escondiam pelas redondezas. Conta a história que Brites acabou os seus dias em paz junto do seu lavrador mas a memória dos seus feitos heroicos ficou para sempre como símbolo da independência de Portugal.	parte 10

Quando a professora compreendeu que, mesmo depois de terem concluído os desenhos, nenhum dos alunos reconheceu a lenda, falou-lhe um pouco da importância das lendas para a formação cultural dos povos. Explicou que as lendas são transmitidas oralmente de geração em geração e que grande parte das vezes relatam factos históricos. A professora perguntou se algum aluno conhecia alguma lenda, mas apenas um aluno referiu conhecer. Quando questionada sobre qual, a aluna disse que a avó já lhe havia contado uma lenda em que a rainha D. Isabel havia

transformado pão em rosas. A professora pediu que a aluna contasse a lenda aos colegas, que a ouviram com o máximo de atenção.

De seguida apresentam-se alguns dos desenhos realizados pelos alunos.

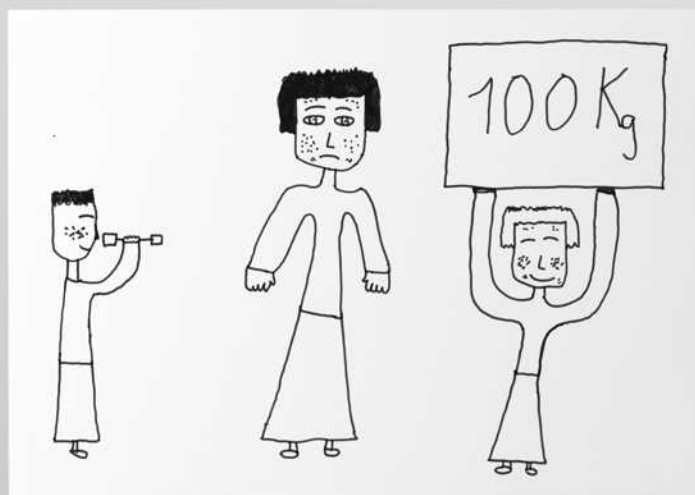


Figura 45 - Paulo Santos, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 1), 2013



Figura 46 - Nuno Carvalho, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 3), 2013



Figura 47 - Francisco Fialho, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 4), 2013

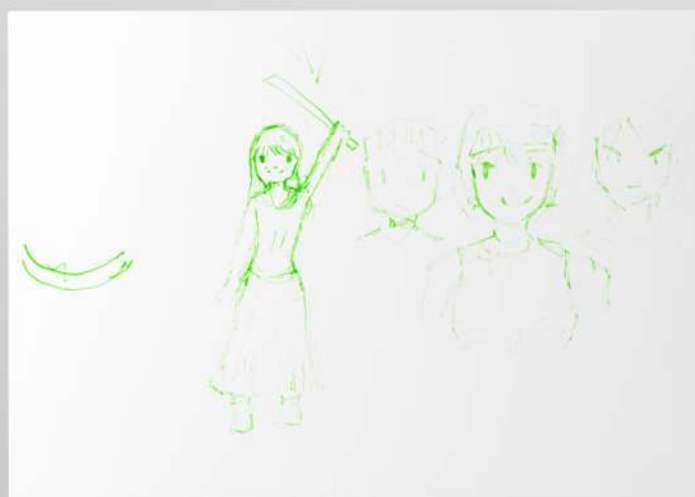


Figura 48 - Pedro Dias, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 8), 2013



Figura 49 - Sofia Fiolhais, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 9), 2013



Figura 50 - Ana Sousa, *Lenda da Padeira de Aljubarrota* (parte 10), 2013

O exercício que se seguiu foi a representação do poema *O Palácio de Ventura* de Antero Quental. O poema foi decomposto a partir das suas estrofes, e a cada aluno foi solicitado que ilustrasse uma estrofe, sem conhecimento prévio da totalidade do poema. A professora falou um bocadinho sobre o autor, fazendo referencia à época em que viveu e às inúmeras histórias em torno da sua morte. Posto isso, o exercício começou sem demora, uma vez que os alunos já sabiam como iria decorrer.

O Palácio da Ventura Sonho que sou um cavaleiro andante. Por desertos, por sóis, por noite escura, Paladino do amor, busco anelante O palácio encantado da Ventura!	parte 1
Mas já desmaio, exausto e vacilante, Quebrada a espada já, rota a armadura... E eis que súbito o avisto, fulgurante Na sua pompa e aérea formosura!	parte 2
Com grandes golpes bato à porta e brado: Eu sou o Vagabundo, o Deserdado... Abri-vos, portas de ouro, ante meus ais!	parte 3
Abrem-se as portas d'ouro com fragor... Mas dentro encontro só, cheio de dor, Silêncio e escuridão - e nada mais!	parte 4
Antero de Quental, in "Sonetos"	

A professora não fez nenhuma introdução ao exercício, mas depois de os alunos receberem o papel com a parte para ilustrar, alguns alunos reconheceram-no de imediato. Já depois de iniciarem as representações, a professora solicitou que os estudantes utilizassem com eficiência os materiais riscadores, que desenvolvessem os desenhos com método e criatividade e que investissem tempo no desenvolvimento da sua expressão gráfica individual. Alguns perguntaram como o deviam fazer, ao que a professora respondeu que entre outras formas, poderia passar pela idealização rigorosa dos cenários que pretendiam representar e pelo estabelecimento de relações entre os elementos que o compunham.



Figura 51 - Tiago Nunes, *O Palácio de Ventura* de Antero Quental (parte 1), 2013

Excerto da conversa entre a professora e o Tiago:

P.: Explica-me o que imaginaste para o teu desenho.

T: Queria que se percebesse que ele estava a sonhar. Percebe-se não percebe?

P.: Percebe. E mais?

T: Como tudo se passa na num sonho, decidi que ele não podia ir de burro, ele ia de unicórnio. Depois, desenhei uma espada para dar a ideia que ele é valente e corajoso, que não tem medo de aventuras.

P.: Tiago, tudo o que disseste se percebe perfeitamente. Eu sei que é difícil imaginar com precisão, mas devias tentar dar mais detalhe ao teu desenho, acho que é apenas isso que falta. Olha lá para a cama, não tem nenhuma perspetiva. Como é que podias dar?

T: Se desenhasse as pernas podia.

P.: Exato. Força.



Figura 52 - Sofia Fiolhais, *O Palácio de Ventura* de Antero Quental (parte 2), 2013

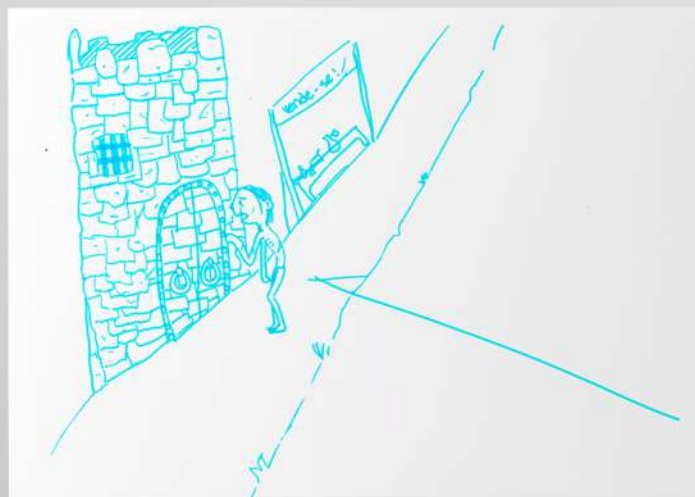


Figura 53 - Ana Rita, *O Palácio de Ventura* de Antero Quental (parte 3), 2013



Figura 54 - Ana Sousa, *O Palácio de Ventura* de Antero Quental (parte 4), 2013

Dois alunos faltaram à aula e dois alunos não realizaram nenhum dos exercícios por se encontrarem na biblioteca com a professora da disciplina.

Aula 4 [4 de junho - 90 minutos]:

Nesta aula registaram-se duas faltas de presença. Imediatamente os alunos colocaram folhas de papel e materiais riscadores à sua frente. A professora perguntou-lhes o que estavam a fazer e eles disseram estar a preparar-se para o exercício. A professora riu-se e disse-lhes que nesta aula iriam fazer uma experiência diferente das anteriores e pediu que se dispusessem em grupos de três alunos. Rapidamente os alunos seguiram as indicações da professora e organizaram-se nas mesas de trabalho. A docente entregou a cada grupo uma folha de papel A2, uma lista telefónica, um recipiente grande com guache líquido e pinceis diversos. De seguida explicou que neste exercício os alunos deviam aplicar o conhecimento e a experiência que haviam adquirido nos exercícios anteriores.

Pescador da Barca Bela de Almeida Garrett foi o poema que serviu de base a um registo coletivo. Os alunos dos oitavos anos, solicitados a ilustrar a totalidade do poema, seguiam uma folha matriz que decompunha o poema de acordo com os registos expressivos: as duas primeiras estrofes tinham a obrigatoriedade de serem interpretadas apenas com tinta, a terceira estrofe com marcador de uma só cor, e a

última de expressão livre. Em algum momento do exercício deveriam utilizar pelo menos uma folha da lista telefónica. A obra foi disponibilizada na íntegra.

Foi muito interessante observar alguns alunos a explorarem a diversidade de planos, o que se transmitiu na qualidade gráfica dos trabalhos que desenvolveram.

Pescador da barca bela,
Onde vais pescar com ela,
Que é tão bela,
Ó pescador?

Não vês que a última estrela
No céu nublado se vela?
Colhe a vela,
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela,
Que a sereia canta bela...
Mas cautela,
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,
Que perdido é remo e vela
Só de vê-la,
Ó pescador!

Pescador da barca bela,
Inda é tempo, foge dela,
Foge dela,
Ó pescador!

tinta

marcador, uma só cor

expressão livre

Almeida Garrett

De seguida apresentam-se os registos realizados nesta aula.



Figura 55 - Francisco Paiva, Maria Francisca Alves e Nuno Carvalho, *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, 2013

Excerto da conversa entre a professora, o Francisco, a Maria e o Nuno:

P.: Como é que está a correr?

M: Mais ou menos. Estamos atrasados.

P.: Porquê?

M: A tinta demora muito a secar.

P.: Podem ir para perto da janela, colocam uns papéis de jornal no chão para não sujar e vai secar mais rápido. Mas e de resto? Está a correr bem? Já vi que não dividiram o trabalho e que estão todos a fazer tudo. Terá sido uma boa ideia?

F: A Maria queria dividir, mas nós não.

P.: Tudo bem, mas façam juntos. Não há volta a dar à tinta, por isso é importante que pensem antes de fazer. Já pensaram o que vão desenhar com os marcadores?

F: Vamos desenhar uma sereia na água.

P.: Vai ser um rio ou o mar?

M: O mar.

P.: Então era fixe que se percebesse bem a ondulação. E mais? Já pensaram no que vão acrescentar?

M: O remo no pescador.

P.: Atenção ao limite da página. Só mais uma coisa, a folha ainda se vê muito, tem disfarçar-la ou então utilizá-la melhor no desenho. Ah, e atenção que a vela é a vela do barco, não uma vela de cera!



Figura 56 - André Prazeres, Mariana Souto e Matilde Cordeiro, *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, 2013



Figura 57 - Joana Kay, Leonor Fonseca e Marta Fróis, *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, 2013



Figura 58 - Pedro Dias, Sofia Fiolhais e Tiago Nunes, *Pescador da Barca Bela de Almeida Garrett*, 2013

Excerto da conversa entre a professora, o Pedro, a Sofia e o Tiago:

P.: Vocês costumam trabalhar juntos?

S: Como é que sabe?

P.: Porque se decidiram muito rápido. Mas costumam ou não?

S: Às vezes.

P.: Vejo que decidiram esconder o papel transformando-o num copo.

S: Não é um copo, é um jarro.

P.: E qual é a história por detrás do desenho?

S: Então é um pescador que vê uma sereia e fica apaixonado por ela.

P.: Então e vocês não têm boca?

T: O pescador ficou contente porque viu que ela era forte como ele.

P.: Porque é que dizes que ela é forte?

T: Então não vê o tridente?

P.: Está bem, está bem, mas não fujam da história. Há muitos símbolos que ainda podem integrar no desenho.

S: Como o quê?

P.: A vela do barco por exemplo.

S: E mais?

P.: Pensem.



Figura 59 - Ana Simões, Patrícia Coelho e Paulo Santos, *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, 2013



Figura 60 - Duarte Domingues, Francisco Fialho e Rita Gomes, *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, 2013

Aula 5 [11 de junho - 90 minutos]:

No início da aula a professora entregou um questionário aos alunos e pediu que respondessem. Alguns alunos perguntaram para que era o questionário e a professora explicou que era para a ajudar no mestrado. Explicou ainda que era apenas para dados estatísticos que a iam ajudar a caracterizar a turma.

Posto isto, a professora sentou-se na sua carteira e disse que enquanto os alunos fossem preenchendo o questionário, ela ia chamando um a um para fazer algumas observações ao trabalho realizado. Pediu que quando chamados, os alunos trouxessem consigo todos os desenhos que haviam realizado. Depois, em conjunto com cada aluno, observou os trabalhos referindo as suas características individuais. Falou dos pontos positivos e negativos e do que que poderiam ter explorado de forma diferente. Neste processo foi solicitando aos alunos que realizassem comentários aos trabalhos realizados.

Neste processo a grelha de avaliação encontrou-se sempre em cima da mesa, de modo a que os alunos pudessem observar as cotações atribuídas a cada parâmetro, e desse modo pudessem compreender melhor o modo como a avaliação foi realizada pela professora. Nalguns momentos foi necessário a professora explicar os parâmetros de avaliação.

No final da aula, entregou aos alunos uma ficha de autoavaliação e solicitou que a preenchessem de acordo com a reflexão que haviam realizado. Por fim, despediu-se da turma e desejou felicidades.

4.3.3. Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação

Uma das maiores limitações sentidas nesta turma foi a adoção de estratégias a longo prazo. Os exercícios tiveram de ser considerados de acordo com limitação de tempo e de prática mais reduzidos, ponderando incessantemente, que certos exercícios careceriam de um maior seguimento de modo a obter-se o impacto ambicionado. Do mesmo modo, existiu o cuidado de ponderar o encadeamento das ações desenvolvidas. Este encadeamento limitou-se a uma questão de temáticas, mas igualmente à tentativa de reunir uma contiguidade entre as experiências e estratégias seguidas, para que não persistisse o desfasamento que a certo momento, despertou a inquietação de certos estudantes e que, previsivelmente, causou um impacto contraproducente ao nível do cumprimento das tarefas.

A dinâmica em sala de aula foi, no geral, bastante positiva pela motivação, no entanto, a dificuldade dos alunos em gerir o tempo de aula destinado à prática dos

exercícios levou a que alguns não conseguissem concluir os desenhos. Na sua quase totalidade, os alunos evidenciaram um enorme entusiasmo e sentido de responsabilidade, trabalharam sem temor de executar exercícios novos, aventurando na expressão individual do traçado, e à medida que a unidade didática se desenrolou o comportamento, daqueles que por norma perturbavam as aulas, melhorou.

A avaliação sumativa incidiu na análise do processo criativo, segundo a aplicação dos diversos instrumentos de avaliação anteriormente enunciados. Pelo facto de alguns alunos terem participado numa atividade na biblioteca com a professora da disciplina e por essa razão não terem realizado alguns dos exercícios, considerámos que não existem critérios suficientes para realizar a sua avaliação. Como a média final das avaliações ficaria negativamente influenciada por este fator, optámos por apresentar os resultados de cada trabalho individualmente.

O exercício dos provérbios foi marcado pela falta de assiduidade de uma aluna. Entre os alunos presentes, um aluno obteve classificação negativa (nível dois). Apesar deste aluno não ter realizado um desenho por ter chegado atrasado, este fator não foi decisivo para a avaliação negativa. Dez alunos obtiveram suficiente (nível três) e oito alunos bom (nível quatro). A média de desempenho foi de nível três (60%). Os resultados satisfatórios devem-se, acima tudo, à dificuldade em transpor as ideias que se formam na mente para o desenho. Como podemos observar no apêndice 10 (que apresenta a grelha de avaliação da turma C), muitos alunos apresentam dificuldade ao nível do rigor e expressividade linear, e grau de pormenor nos desenhos.

Apesar de não terem sido registadas faltas na aula em que se desenvolveram as ilustrações do poema *De Tarde* de Cesário Verde, três alunos não realizaram o exercício por se encontrarem com a docente da disciplina na biblioteca. Entre os alunos presentes, um aluno obteve classificação negativa (dois valores), oito alunos obtiveram suficiente (nível três), onze alunos obtiveram bom (nível quatro), e dois alunos conseguiram o muito bom (nível cinco). A média foi de nível três (70%).

A classificação negativa deve-se à dificuldade do aluno em reconhecer e dominar as relações entre as partes que compõem o desenho, respeitando as suas proporções e posições relativas. Relativamente às classificações positivas, será de mencionar a melhoria considerável dos alunos em desenvolver relações espaciais entre os elementos do desenho, assim como na capacidade de executar desenhos e representações de memória. Estes fatores contribuíram para a melhoria da média.

O exercício de representação da *Lenda da Padeira de Aljubarrota* foi assinalado pela falta de assiduidade de dois alunos. Dois alunos não realizaram o exercício por se encontrarem com a docente da disciplina na biblioteca. Entre os alunos que reali-

zaram o exercício, três alunos obtiveram suficiente (nível três), onze alunos obtiveram bom (nível quatro), e dois alunos alcançaram o muito bom (nível cinco). A média de desempenho foi de nível três (73%).

Neste trabalho observou-se uma melhoria geral no desenvolvimento das capacidades de visualização, análise, síntese, representação e expressão dos alunos, que se reflete na melhoria da qualidade conceptual, técnica, processual e criativa dos desenhos desenvolvidos.

A ilustração do poema *O Palácio de Ventura* de Antero Quental realizou-se na mesma aula do exercício de representação da *Lenda da Padeira de Aljubarrota*. Dois alunos não estiveram presentes, e dois alunos não realizaram o exercício por se encontrarem com a docente da disciplina na biblioteca. Entre os alunos que realizaram o exercício, cinco alunos obtiveram suficiente (nível três), oito alunos obtiveram bom (nível quatro), e três alunos alcançaram o muito bom (nível cinco). A média de desempenho foi de nível três (73%).

Neste exercício será de destacar a criatividade de vários desenhos no domínio formal e espacial, e a capacidade de interpretação textual e de sistematização dos dados que se refletiu no facto de todos os alunos desenvolverem representações adequadas à temática.

No último trabalho, a representação do poema *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett, dois alunos registaram falta de assiduidade. Relativamente à avaliação, cinco alunos obtiveram suficiente (nível três), onze alunos obtiveram bom (nível quatro), e dois alunos conquistaram o muito bom (nível cinco). A média de desempenho foi de nível três (70%).

Apesar da grande dificuldade por parte dos alunos na representação coerente da paisagem e dos seus elementos, foi muito positivo observar a exploração plástica das diferentes matérias e materiais riscadores. Os grupos esforçaram-se para trabalhar colaborativamente no desenvolvimento da mensagem visual, conversando entre si para estabelecer relações intrínsecas entre as informações textuais e os significados criados no universo imagético.

No domínio das atitudes e dos valores, as observações negativas centram-se sobretudo no problema da assiduidade. Relativamente às atitudes em sala de aula, subsistiu sempre uma certa agitação, quase sempre relacionada com a troca de informações entre alunos no decorrer dos exercícios.

De um modo geral, os alunos demonstraram facilidade em exprimir as suas dúvidas e dificuldades com vista ao desenvolvimento construtivo dos seus trabalhos. O *feedback* entre professora e alunos foi essencial neste processo, ao dar-lhes espaço para comunicar, discutir e defender ideias próprias.

Os alunos participaram ativamente nas atividades propostas, demonstrando sentido crítico e de responsabilidade, assim como respeito pelas regras de sala de aula. Demonstram ainda uma grande cumplicidade entre si, nomeadamente no debate de ideias realizado no trabalho que desenvolveram em grupo.

4.4. Reflexão dos resultados da prática pedagógica

No âmbito geral os resultados foram satisfatórios nas duas turmas, não apenas no que respeita às classificações individuais dos exercícios, mas sobretudo, à aquisição de competências. O desenrolar da prática pedagógica refletiu-se na melhoria à vontade da professora em sala de aula.

Uma das maiores dificuldades sentidas na turma B deveu-se ao amplo número de alunos para realizar o acompanhamento dos trabalhos dos alunos. Como nas primeiras aulas, a professora não conseguiu realizar o acompanhamento de todos os alunos, adotou a estratégia de que sempre que uma dúvida surgia, a professora parava e respondia a toda a turma. Nas aulas finais, diminuiu o tempo de acompanhamento de cada aluno de modo a poder orientar todos os alunos. Na turma C, dado o menor número de alunos, não se registou este problema.

Relativamente à assiduidade não existem dados suficientes que permitam realizar a comparação entre as turmas. Enquanto na turma B, se registou uma grande falta de assiduidade à primeira aula, nas restantes sessões todos os alunos estiveram presentes. Já na turma C, só numa aula não se assinalou nenhuma falta de assiduidade.

Os exercícios das duas primeiras aulas de cada turma foram comuns, e os exercícios das aulas seguintes, apesar de partirem da mesma metodologia, centraram-se em obras diferentes. No entanto, os alunos da turma B e C realizaram o mesmo número de representações gráficas.

No exercício dos provérbios a percentagem média das metas atingidas pela turma B centrou-se nos 55% e pela turma C nos 60% (ambas nível três). Apesar de pouco significativa, a melhoria da classificação na turma C está relacionada com o domínio dos materiais riscadores e o conhecimento da sua expressividade plástica.

No exercício do poema *De Tarde* de Cesário Verde a percentagem média das metas atingidas pela turma B foi de 65% e pela turma C 70% (ambas nível três). As duas turmas demonstraram um maior rigor no desenvolvimento conceptual das representações, no entanto, enquanto a turma B evoluiu sobretudo no que respeita à visu-

alização mental do que pretendiam reproduzir, a turma C evoluiu ao nível da composição dos elementos que compõem o desenho.

O facto de os restantes exercícios ao não serem comuns dificulta a comparação do desenvolvimento gráfico e criativo das turmas. A extensão da obra a *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda, levou a que a turma B a desdobrasse em duas aulas. A média a percentagem média das metas atingidas da turma B manteve-se relativamente ao exercício anterior, centrando-se nos 65%. A dificuldade em ultrapassar as formulações gráficas estereotipadas sobrepôs-se ao empenho geral dos alunos em traduzir a interpretação textual nas mensagens visuais desenvolvidas. A turma C realizou três exercícios distintos: na aula número três, a representação da *Lenda da Padeira de Aljubarrota* e do poema *O Palácio de Ventura* de Antero Quental, e na aula número quatro, a interpretação gráfica do poema *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett. Na aula três (em que a percentagem média das metas atingidas melhorou para 73%), o desenvolvimento dos alunos despontou sobretudo no rigor com que adaptaram a interpretação textual das obras aos desenhos que realizaram (a evolução foi essencialmente conceptual). Já no último exercício, o facto de a percentagem média das metas atingidas ter baixado para 70%, poderá dever-se a terem sido acrescentadas ao enunciado condicionantes plásticas e materiais que os alunos ainda não haviam desenvolvido.

Capítulo V – A exposição *Barco parado não faz viagem*

A exposição *Barco parado não faz viagem* foi o culminar do trabalho desenvolvido pelos alunos no âmbito da unidade didática com a mesma designação. Esteve patente ao público entre o dia 20 de junho de 2013 e o dia 20 de agosto do mesmo ano, na Fabrica Features Lisboa (4º andar do edifício da Megastore United Colors of Benetton) no Chiado.

No dia 20 de junho, pelas 16h00, decorreu a inauguração da exposição, tendo sido enviado o convite via *e-mail* para todos os sujeitos envolvidos no processo (professores, alunos, pais e restante comunidade educativa). A identidade gráfica da exposição foi desenvolvida pela mestrandia (apêndice 3).

Acredita-se que o facto de apenas dezoito alunos terem estado presentes na inauguração, se deve ao facto de se ter realizado em época de férias letivas.

No apêndice 4 encontra-se uma seleção das fotografias da exposição.



Figura 61 - Exposição BPNV, Fabrica Features Lisboa, 2013

Capítulo VI – Considerações Finais

5.1. Conclusão

A pertinência do projeto de investigação centra-se no potencial do desenho como instrumento de visualização, interpretação e reprodução de imagens provenientes da memória e da imaginação. Deste modo, enunciou-se como finalidade principal a aproximação das experiências práticas em sala de aula com a leitura e interpretação de obras literárias de modo a promover o desenvolvimento concetual, processual e criativo dos estudantes que estabeleceram a unidade de análise.

Indissociável à vida do ser humano, o direito à educação artística foi reconhecido na legislação portuguesa desde sua inserção na Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Ao existir uma relação imediata entre educação artística e criatividade, o desenho apresenta-se nesta investigação como matéria, conteúdo e ação. Ao assumirmos o papel primordial das artes e do seu ensino na formação integral dos jovens, damos mote para as possibilidades da inclusão do desenho como registo expressivo e documental, e instrumento capaz de influenciar positivamente a articulação de ideias e pensamentos.

Inscrita numa metodologia qualitativa, a investigação desenvolveu-se através da prática pedagógica desenvolvida em duas turmas de 8º ano do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre em Lisboa. A estrutura metodológica e as estratégias selecionadas foram determinadas pela natureza e objetivos da investigação, e fortemente influenciadas por uma abordagem exploratória que valorizou sistematicamente o processo de reflexão e comunicação dos sujeitos objeto do estudo.

A metodologia utilizada no trabalho de investigação privilegiou uma metodologia qualitativa. Os fenómenos foram expostos de forma exploratória e descritiva, e os dados recolhidos desdobram-se sob a forma de notas de campo (que descreve algumas das iterações entre a investigadora e os alunos participantes), questionário (que possibilitou o acesso a informação contextual, útil para a caracterização das turmas), produção gráfica dos alunos e fichas de autoavaliação. Os métodos referidos fazem parte da investigação empírica do projeto de investigação. A interpretação e análise destes materiais encontra-se detalhadamente descrita no Capítulo IV, pelo que neste momento procura-se problematizar as questões metodológicas e analisar o modo como as estratégias utilizadas se revelaram ou não adequadas.

O processo de observação participante foi um método central da recolha de dados, focando-se sobretudo na descrição das atividades desenvolvidas *in loco*. No

decurso da prática pedagógica, acabou por se tornar num instrumento de reflexão e interpretação do investigador, como complemento à informação obtida através dos outros métodos de recolha de informação.

O questionário foi desenvolvido com o objetivo de permitir o acesso a informação contextual, útil para a caracterização das turmas, no entanto, tornou-se um método privilegiado de recolha de informação relativa à disciplina e aos interesses artísticos.

Tal como referido anteriormente, a caracterização das turmas foi uma das primeiras atividades realizadas, focando-se em captar informações relevantes para a prática letiva e igualmente para a construção das unidades didáticas. A soma de particularidades que compõem cada grupo de turma, ampliada pelas especificidades sociais, tornou ainda maior a complexidade da sua caracterização, e desse modo, as diferentes turmas obrigaram a diferentes abordagens de acordo com o interesse revelado perante os exercícios propostos.

O processo de redação das notas de campo foi transversal a toda a prática de ensino aprendizagem, e descreveu algumas das interações entre a professora e os alunos. Foi uma experiência dinâmica e envolvente que permitiu obter uma perspetiva geral dos alunos relativamente ao seu processo de trabalho. Com especial importância será de destacar os comentários honestos e pormenorizados que os alunos realizaram, que permitiu compreender a dinâmica individual de cada um. Dado o pouco tempo de desenvolvimento da unidade didática, apenas foi possível aplicar este método em alguns alunos por exercício. A investigação teria sido favorecida e potencialmente enriquecida, se tivesse sido aumentada a duração dos exercícios e consequentemente da unidade didática.

De volta ao lugar de estudante foi também momento de refletir sobre a importante função desempenhada pela escola, não apenas no que respeita aos conhecimentos essenciais para a educação inicial dos sujeitos, mas ainda, no incitar em cada aluno, o desenvolvimento de capacidades de autoformação, compreendendo a formação escolar como um processo em desenvolvimento. Foi momento de meditação, comunicação, de diferentes questionamentos e vontades intrínsecas. Foi ainda momento de descobrir que não existe um certo ou um errado universal, mas que compete a cada docente justapor as suas experiências com as dos seus aprendizes.

Se na atualidade, um dos maiores desafios que se coloca aos docentes das disciplinas artísticas é o de desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem os alunos na constituição da sua identidade como futuros cidadãos criativos, críticos e responsáveis, os conteúdos e temáticas a lecionar (assim como as metodologias adotadas), devem moldar-se às necessidades de cada turma, por lógica dos seus intervenientes.

Refletir sobre a experiência em sala de aula, envolveu considerar a legitimidade das experiências realizadas, quer relativamente à sua adequação ao programa da disciplina, quer ao impacto que as práticas desenvolvidas tiveram no desenvolvimento integral dos alunos.

De aula para aula, o desenho assumiu-se como instrumento estimulador de diálogo. Deu sentido e forma ao pensamento e, por essa razão, consideramo-lo uma ferramenta funcional. Desenhar para compreender e dialogar foram as questões levantadas. Não se tratou de estimular a reprodução ou o aperfeiçoamento técnico, mas do incentivo constante à percepção, à emoção e ao uso da metáfora. Foi o fim do receio de pensar, do 'certo' e do 'errado', e o início da valorização da subjetividade humana, — simbolismo, lógica, percepção e sensibilidade.

Acreditamos que pelo desenho se pode dizer tudo ou nada, no entanto, quando os alunos se libertam de ideologias estéticas pré-determinadas, ou da procura pela figuração perfeita, passam a criar espontaneamente. Soltam-se as asas da imaginação. Enche-se de vida a folha branca de papel e desafiam-se todas as preocupações estéticas (trata-se do desenvolvimento da linguagem e dos processos de representação simbólica e imaginativa).

Cabe à Educação Artística fomentar a valorização social da criação artística nos seus diferentes domínios de atuação. Como área importante de conhecimento (que edifica e amplia a sensibilidade dos indivíduos), os exercícios que se baseiem na memória e na imaginação ampliam o desenvolvimento do património inato e cultural dos sujeitos. Compete aos sistemas educativos proporcionar o acesso dos alunos a essas experiências, de modo que novas formas de educação possam gerar oportunidades para o desenvolvimento da sociedade.

Toda a investigação foi desenvolvida para dar resposta à questão de partida. Relativamente à primeira questão de investigação — como poderá a produção gráfica de um conjunto de alunos potenciar a leitura e interpretação de obras literárias, e simultaneamente incentivar o reconhecimento de objetos e ideias independentemente da sua presença física ou imediata? —, entendemos que poderá ser respondida tendo como suporte o conjunto de dados apresentado.

As obras literárias tal como as imagens, suscitam análises interpretativas. A sua exploração é uma possibilidade concreta de compreensão dos modos de constituição do discurso visual e da construção de significados criados no universo imagético. Os exercícios propostos, ao desenvolverem a visualização mental, exigiram que os alunos estimulassem um conjunto diverso de saberes não imediato, com vista a uma interpretação rica e abrangente. O desenho é mais do que uma habilidade manual, é um processo de pensamento visual que resulta da aptidão dos sujeitos não apenas

para observarem, mas para visualizarem. Neste processo é necessário desenvolver capacidades de abstração, análise e sintetização das imagens na mente. As dificuldades nos processos de visualização mental, tão notórios no início da unidade didática, foram sendo ultrapassados, à medida em que os alunos adquiriram experiência em antecipar a informação que ia sendo dada.

A segunda parte da pergunta — poderá a experiência do desenho estimular o desenvolvimento de diferentes processos de leitura e interpretação? —, consideramos poder ser respondida com base nos desenhos realizados pelos alunos.

A unidade didática implementada, propôs que os alunos desenvolvessem as suas representações sem uma preocupação excessiva relativamente com o resultado final. A metodologia defendida, ainda que intrinsecamente prática, procurou desenvolver práticas orientadas para a interpretação e reflexão. Os exercícios desenvolvidos testaram as potencialidades do desenho de memória, da narrativa sequencial e da capacidade de síntese. Esta experiência, traduziu-se não apenas no enriquecimento e valorização do domínio de expressão livre, como ainda ao nível imaginativo e de construção de narrativas visuais.

A complexidade que compreende a leitura (e a interpretação) visual, diversifica a oferta imagética, onde, além das letras, também as imagens criam conteúdo. É um alargar de capacidades exploratórias, — para tornar legível o texto visual é fundamental primeiramente torná-lo evidente. É impulsionar o conhecimento pela comunicação, constituída na pluralidade das experiências do olhar. É um conceito mais abrangente de leitura, e uma variedade de processos de linguagem e expressão, que aumentam as oportunidades de apreensão de variados aspetos que constituem a existência.

A terceira parte da pergunta —, o que deriva dessa experiência que possa ser aplicável na estruturação uma proposta de ação pedagógica diferenciada para o ensino do desenho? —, permanece em aberto, não tendo sido desenvolvida dado que para uma resposta objetiva necessitávamos de ter analisado uma amostra maior.

Numa perspetiva geral a unidade didática teve resultados positivos, tendo sido convenientemente recebida pelos estudantes, que conseguiram, de acordo com o seu próprio ritmo, vencer as contrariedades brotadas, sobretudo através de tentativa e erro. As dificuldades mais sentidas relacionaram-se sobretudo com a habilidade de autorregulação dos tempos determinados às diversas fases dos exercícios.

Entre os aspetos mais positivos da unidade didática será de mencionar o constante esforço dos alunos para se desprenderem dos inúmeros preconceitos que tinham até então. Subsistia a ideia que os desenhos que não tivessem um carácter realista não poderiam ser considerados terminados porque não eram bem conseguidos.

Os alunos estavam habituados a apagar o desenho ou parte dele quando este não parecia estar a tomar o rumo pretendido, no entanto, rapidamente se habituaram a repetir linhas, marcas ou preenchimentos (sem utilizar a borracha) até o desenho lhes parecer mais tangível. Pouco a pouco, os alunos começaram a entender que aquilo que muitas vezes consideravam ser um erro no traçado, podia ser desenvolvido de forma construtiva e interessante.

Outro dos aspetos positivos foi o entendimento que todos os materiais riscadores são interessantes porque possuem características expressivas singulares. Quando confrontados com a necessidade de utilizar um material riscador cuja largura da linha não variava com a pressão, os alunos tiveram de adaptar o seu estilo individual ao desenho de contornos, formas e superfícies. Como não podiam utilizar lápis para registar a estrutura do desenho, os alunos necessitaram de desenvolver competências de contorno. Se no desenho de observação esta experiência poderá ser considerada uma limitação, uma vez que o sujeito não está a olhar para o papel ao representar as formas que vê, no desenho sem referente é um exercício surpreendente.

Uma das grandes dificuldades sentidas foi avaliação dos alunos. A avaliação é uma ação delicada, que exige considerar todo o processo de ensino aprendizagem. No entanto, é difícil para o professor avaliar criticamente o modo como cada aluno se desenvolveu ao nível dos diferentes domínios, o que faz com que a avaliação, de certo modo, tenha sempre o seu coeficiente de subjetividade. É de realçar que se desejou desenvolver uma metodologia crítica e ponderada de ação — planejar, edificar, incrementar e avaliar, — sendo que a etapa menos conseguida foi a avaliação.

Durante a prática pedagógica, a professora deparou-se com situações que provocaram reflexões acerca da pertinência da leitura no processo criativo em artes visuais, da sua importância no desenvolvimento dos alunos do Ensino Básico, mas sobretudo o seu papel na vida dos estudantes. Tal reflexão, quando confrontada com a literacia visual, — nomeadamente a capacidade de ler imagens, — refletiu-se ao nível de vários domínios como o da expressão visual e da própria experiência estética. As obras lidas com pouca atenção, tenderam em refletir-se em desenhos pouco desenvolvidos, enquanto as obras interpretadas com cuidado, a refletir-se em experiências ricas em significado e expressividade.

Será de referir que houve estudantes a completar totalidade dos exercícios da unidade didática com uma qualidade expressiva e plástica considerável. Os alunos compreenderam que tal como outros meios de expressão, o desenho é uma habilidade que melhora com a prática. Com o decorrer das sessões, muitos alunos revelaram um entusiasmo crescente em compartilhar com os colegas de turma os resultados conquistados, demonstrando orgulho e satisfação pelo trabalho realizado.

O facto de ambas as turmas terem apresentado características diferentes, tornou-se numa experiência gratificante para a professora, que teve de reajustar as suas metodologias e estratégias a cada grupo de alunos. O ato de aprender a atuar foi sendo gradualmente edificado no dia a dia em sala de aula.

O aperfeiçoamento da prática pedagógica possibilitou ainda, a consciencialização da importância de o docente adotar uma postura constante de questionamento, no sentido de aperfeiçoar a sua postura em sala de aula, propiciar mais e melhores conhecimentos, e consequentemente, melhorar o êxito educativo. Ao nível prático salienta-se a aprendizagem de diversas estratégias para agir com alunos com distintas características, no que respeita às suas proveniências, idades, condutas, experiências e conhecimentos.

Não podemos esquecer que para poder refletir artisticamente é necessário refletir criticamente. Deste modo, foi de extrema importância a partilha de ideias entre professora e alunos, assim como o *feedback* construtivo nos momentos adequados. Através desta experiência incentivámos os estudantes a refletirem sobre a sua prática individual e o seu próprio processo de aprendizagem. No ensino artístico, onde se procura ampliar o repertório do estudante a partir do sentido estético e artístico, é importante aproximar a prática artística da humanidade nas suas variadas diegeses. O entendimento de diferentes métodos e ações de criação artística, é essencial como instrumento que permite contemplar, manifestar, inventar e educar pela Arte.

Quando pensamos na experiência artística, consideramos uma série de características como emoção, deleite, entre outras, que estão profundamente relacionados com a prática estética, deste modo, podemos conceber que a experiência estética está aliada à humanidade. Deste modo, ao trabalharmos a representação, incitamos não só ao desenvolvimento intelectual, como ainda o afetivo e social.

O ato aprender é um ato congénito ao ser humano e ocorre desde o nascimento do indivíduo, passando pelas diversas conjunturas que propiciam a aprendizagem, seja ela formal ou informal. Distinguindo estes dois tipos de aprendizagem, as formais são determinadas, organizadas, dirigidas para um 'termo' e com uma maior inclinação para abranger, ou levar a, decursos de investigação e de conceptualização. Por outro lado, a aprendizagem informal potencia o 'inesperado', e o não metódico, — é um tipo de aprendizagem que ocorre espontaneamente no dia a dia, através de um contexto ou situação, e que propicia a aquisição de conhecimentos, por vezes até de modo inconsciente, e que se vem a assentar em práticas costumadas, mais ou menos difíceis e a partir dos quais organizamos inumeráveis analogias de conhecimento e diversas formas de contemplar o universo.

A aprendizagem informal dos princípios imagéticos permite não apenas conhecer as temáticas artísticas, mas o desenvolvimento e o progresso da significação (seja texto ou imagem) em sala de aula, possibilitado pela articulação, expressão e conteúdo.

Se por um lado, aprendizagem informal se relaciona com o tecido familiar, a aprendizagem formal está ligada à instituição escolar e ao próprio processo instrutivo. Atendendo à educação como um agrupamento de regras pedagógicas, correntes numa sociedade, delineadas conscientemente para o progresso do ser humano, ligada ao meio académico, ela identicamente é influenciada pela aprendizagem informal. Logo, na aprendizagem formal são delimitados propósitos e aptidões a alcançar, assentes procedimentos, instrumentos e meios a empregar, sempre ajustados às metas a contemplar. É, portanto, um decurso propositado que busca o desenvolvimento, o incremento e a alteração dos sujeitos e dos grupos de turma.

Entrementes, o decurso educativo não se inicia e não finaliza na instituição escolar, pois cada estudante, ao invadir a sala de aula transporta um agregado de referências e de empenhos, — cada aluno, traz consigo uma cultura informal que não pode ser censurada e que suporta os conhecimentos formais. Sustenta-a na regra em que não só proporciona análogas aprendizagens que podem consolidar os recentes saberes, como ainda, faculta a proximidade com certos saberes e com determinadas ações ou decursos de os alcançar.

Noutra perspetiva, a educação não acaba na sala de aula, pelo que se deve incentivar o hábito de solução de problemas, proporcionando instrumentos para que o aluno persevere a aprendizagem ao longo da sua existência. A educação institucionalizada privilegia o trabalho com a linguagem verbal, e declara pouca preocupação em permitir a proximidade com as obras literárias através de ações diversas. As observações acima notadas apontam para a urgência de maior transparência da classe docente sobre as criações de leitura, os paradigmas pedagógicos abraçados e as prováveis interações que prendem o sistema educativo, a finalidade do conhecimento, o estudante e o professor.

Encerramos esta dissertação aludindo às possibilidades que o desenho sem referente visual pode assumir na descoberta e exploração de diferentes tipos de património cultural, nomeadamente no que respeita à convergência interdisciplinar de conhecimentos que leva ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade. Acredita-se que o professor deve trabalhar lado a lado com os alunos, promovendo diariamente uma educação artística baseada na promoção da literacia cultural, visual e artística. Por fim, espera-se que o seu contributo seja fundamental no desenvolvimento de cidadãos criativos e com capacidade crítica, afinal *com imaginação*,

ousadia e vontade de experimentar e aprender com os fracassos e sucessos, há lugar para o progresso e a criação. (Dewey, 2008, p.37)

5.2. Limitações do trabalho desenvolvido

Esta investigação apresentou diversas limitações, que passamos a enunciar.

A maior limitação foi o tempo útil disponível para a realização do projeto de investigação, que não permitiu colocar em prática todas as ferramentas e metodologias que haviam sido delineadas, bem como uma análise mais detalhada dos dados recolhidos em aula.

O facto de o presente relatório ter sido redigido quase cinco anos depois da prática pedagógica, dificultou a lembrança imediata das situações experienciadas. Em alguns momentos sentiu-se que se estavam a analisar dados recolhidos por outrem. Acrescentou, no entanto, um distanciamento crítico.

A unidade didática analisada foi desenvolvida em três turmas: duas de 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e uma turma de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. Como o Mestrado apenas inclui o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário não fazia sentido analisar os dados recolhidos na turma de 6º ano.

O extenso número de alunos em sala de aula não permitiu que a professora realizasse com a profundidade desejada o acompanhamento dos trabalhos dos alunos. Esta dificuldade foi intensificada pelo curto número de aulas dedicados ao desenvolvimento da unidade didática.

Infelizmente, no decorrer desta investigação não foi possível colocar em prática algumas metodologias que inicialmente foram consideradas. É o caso de um arquivo gráfico sobre o trabalho em desenvolvimento, que tinha como finalidade servir de repositório sobre todo o processo de trabalho, e que no decorrer da investigação acabou por ser eliminado por falta de tempo e por se concluir tratar de uma ferramenta metodológica secundária aos objetivos do projeto. Foi também delineada a criação de um documento síntese que permitisse relacionar as práticas de desenho em Educação Básica com estratégias metodológicas criativas em sala de aula, no entanto, à medida que a prática pedagógica se desenvolvia, este instrumento adquiriu um papel complementar relativamente a outros instrumentos, acabando por não ter sido colocado em prática.

Referências bibliográficas

Addison, N. & Burgess, L. (2007). *Learning to Teach Art and Design in Secondary School*. A Companion to School Experience. Segunda Edição. Londres: Routledge. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134183791_sample_519811.pdf

Agência de execução relativa à Educação, Audiovisual e Cultura (EACEA) (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Acesso em 19 de junho de 2016. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf)

Aguirre, I. (2009). *Imaginando um Futuro para a Educação Artística*. Tradução de Inês Rodrigues de Oliveira e Danilo de Assis Clímaco. Acesso em 21 de junho de 2016. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-imanol-aguirre.html>

Alencar, E. M. L. (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Alencar, E. M. L. S. (1986) *Criatividade e Ensino. Psicologia: Ciência e Profissão*. Volume 6. Nr.º1. Brasília. Acesso em 12 de abril de 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931986000100004&script=sci_arttext

Alencar, E. M. L. (2003). *Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008. Universidade Católica de Brasília

Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. Nova Iorque: Springer-Verlag

_____ (1988). *A model of creativity and innovation in organizations*. Research in organizational behavior, Vol. 10. pp.123-167. Acesso em 12 de agosto de 2016. Disponível em

http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/A_mabile_A_Model_of_CreativityOrg.Beh_v10_pp123-167.pdf

_____ (1996). *Creativity in Context*. Boulder, Colorado: Westview Press

_____ (1998). *How to kill creativity: Keep doing what you're doing. Or, if you want to spark innovation, rethink how you motivate, reward, and assign work to people*. Harvard Business Review (September-October): 77- 87.

_____ (2012). *Componential Theory of Creativity*. Harvard Business School Working Paper #12-096. Acesso em 22 de abril de 2016. Disponível em <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>

Areal, Z. (2006). *Visualmente – Educação Visual 7º, 8º e 9º Anos – Terceiro Ciclo do Ensino Básico* (1ª Edição). Porto: Areal Editores.

Argyris, C. 1976. *Increasing Leadership Effectiveness*. Nova Iorque: Wiley.

Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós

Bachelard, G. (1998). *O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a Imaginação do Movimento*. São Paulo: Martins Fontes

Barber, B. (2003). *Advanced Drawing Skills: A Course in Artistic Excellence*. Londres: Arcturus

Barbero-Martin, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ

Barbosa, M. C. S. (2005). *Legislação e propostas curriculares: há lugar para a imaginação?* I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro de 2005. Acesso em 6 de maio de 2014. Disponível em http://www.gedest.unesc.net/seilacs/legislacaocurric_mabarbosa.pdf

Barreto, M. O. (2007). *Ensaio sobre Criatividade*. Volume 1. Salvador: Sathyarte. Acesso em 22 de abril de 2016. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=GWly7cvWOQUC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=stein+1>

974+criatividade&source=bl&ots=6l_lk0nT51&sig=4u7jXD4FneI56ai0OJL0en1_c1g&hl=pt-PT&sa=X&ei=PHBJU7PkGumn0AXDi4HABw&ved=0CFQQ6AEwBA#v=onepage&q=stein%201974%20criatividade&f=false

_____ (2008). *Ensaaios sobre Criatividade*. Volume 2. Salvador: Sathyarte. Acesso em 22 de abril de 2016. Disponível em: <http://maribelbarreto.net/uploads/5f3a80cdd09b7db669e6513911f54d88.pdf>

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

Burke, E. (1993). *Uma Investigação Filosófica sobre a Origem das Nossas Ideias do Sublime e do Belo*. São Paulo: Papiros

Burkus, D. (2014). *The Myths of Creativity: The Truth about how Innovative Companies and People Generate Great Ideas*. 1ª Edição. São Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Brand

Bruce, T. (2008). *Cultivating Creativity in Babies, Toddlers and Young Children*. Londres: Hodder Education

Cameron, J. (2002). *The Artist's Way. A Spiritual Path to Higher Creativity*. 20ª Edição. Nova Iorque: Penguin Putnam

Calvino, I. (1990). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema.

Canário Rui (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores* In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.

Contreras, José (2002) *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez. Acesso em 12 de junho de 2016. Disponível em: <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/GeografiaAutonomiaProfessor.pdf>

Carrilho, Graça (2002) *Educação Visual, Desenhar e Criar, 3º Ciclo*, Lisboa: Lisboa Editora.

Carson, S. (2010). *Your Creative Brain: Seven Steps to Maximize Imagination, Productivity, and Innovation in your Life*. Harvard: Harvard University

Coli, J. (1995). *O que é Arte*. Coleção Primeiros Passos Nº 46. 15ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/alfredoslopes/roteiro-para-a-educacao-artstica>

Costa, J. (2003) *Diseñar para los ojos*. Bolívia: Gupo Editorial Design

Correia, M. da C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009. Acesso em 6 de novembro de 2014. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. Londres e Nova Iorque: Continuum

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invention*. Barcelona: Paidós Ibérica

_____ (2007). *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Nova Iorque: Harper Collins

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro de 1990. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em: <http://publicos.pt/documento/id566188/decreto-lei344/90>

DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 2º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica*. Volume I, Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS (2010). (2010) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (1990). O sentido do projeto. In M. M. E. Leite, *Trabalho de Projeto - Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento

_____ (1997). *Experience and Education*. Nova Iorque: Touchstone.

_____ (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água

_____ (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1997). *Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar*. In D. R. Zamignani (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: A Aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-comportamental no Hospital Geral e e nos Transtornos Psiquiátricos*. Santo André: ARBytes

Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione

Diário da República, 1.ª série, n.º 129. 5 de julho de 2012.

Diário da República, 2.ª série, n.º 19, 28 de janeiro de 2013. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 1/2013. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em:

http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

Diário da República, 2.ª série, n.º 234. 7 de dezembro de 2011

Diário da República, 2.ª série, n.º 248. 24 de dezembro de 2012. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/248000001/0001400015.pdf>

Dobbs, S. M. (1988). *Perceptions of Discipline-Based Art Education and the Getty Center for Education in the Arts*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts

Duarte Junior, J. F. (1981). *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez

Dwyer, M. C. (2011). *Reinvesting in arts education: Winning America's future through creative schools*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and the Humanities.

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. São Paulo: Ediouro

Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, Volume 1, Nº 2, pp. 37-44.

_____ (2003). *Imagination in Cognition: The Purpose of the Arts*. Ohio: The Ohio State University. Acesso em 25 de junho de 2016. Disponível em http://ed.arted.gov.tw/uploadfile/periodical/428_26_66.pdf

Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, Volume 10, Nº 3/4, pp.135–150.

_____ (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall

_____ (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, Volume 54. Nº 5. pp.6-10.

_____ (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & Londres: Yale University Press

_____ (2002b). The Kind of Schools We Need. *Phi Delta Kappan*, Volume 83, Nº8. Acesso em 15 de abril de 2016. Disponível em <http://aea11gt.pbworks.com/f/TheKindof+Schools.pdf>

Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education: A Project of the National Art Education Association*. Mahwah, Nova Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates

Estrela, M. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora

Ezio, M. (1993). *A Matéria da Invenção*. Lisboa: Centro Português de Design

Fay, B.; Moran, L.; Byrne, S. (2013). *What is Drawing. Education and Community Programmes*. Irish Museum of Modern Art. Dublin: IMMA

Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Coleção 16. Porto: Edições Afrontamento

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The promising potential and short-sighted disregard of the arts in American schooling*. Nova Iorque: Oxford University Press

Formosinho, J. & Machado, J. (2009) *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Acesso em 15 de abril de 2016. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic

_____ (1984). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. Nova Iorque: Basic Books

_____ (1987). *Arte, Mente y Cerebro - Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Barcelona: Paidós, 396 pp.

_____ (1995). *Mentes Criativas*. Barcelona: Paidós.

_____ (1996) *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas

Garcia, C. M. (1995). *Estrutura conceptual de Formação de Professores*. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

_____ (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora

Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pró-Posições Campinas*, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/agosto. 2011

Góis, M., Campos, M., Carvalho, M. (2010). *Sobre os Três Livros do Tratado Da Alma*. Lisboa: Edições Sílabo

Golomb, C. (1992) *The Child's Creation of a Pictorial World*. Califórnia: University of California Press

Hallawell, P. (2006). *À Mão Livre: a Linguagem e as Técnicas do Desenho*. São Paulo: Melhoramentos

Hardy, T. (eds.) (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol: Intellect

Hargraves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Nova Iorque: Teachers College Press. Acesso em 16 de março de 2016. Disponível em: http://books.google.pt/books/about/Teaching_in_the_knowledge_society.html?id=DjIO Ta2fg- MC&redir_esc=y.

Harris, R. (1998). *Introduction to Creative Thinking*. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed

Heller, K.; Monks, F.; Sternberg, R.; Subotnik R. (2000) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Segunda Edição. Nova Iorque: Elsevier

Hernández, F. y A. Aguirre (comp.) (2012.) *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universidade de Barcelona.

Hodge, S. (2010). *The Art and Design Teacher's Handbook*. Londres e Nova Iorque: Continuum

Hong, C. (2006) *Developing literacies in postmodern times: the role of arts in education*. Lisboa: UNESCO. Comunicação apresentada na UNESCO World Conference on the Arts in Education, Lisboa, março de 2006. Acesso em 18 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/lea/>

Iavelberg, R. (2003). *Para Gostar de Aprender Arte Recurso Eletrônico: Sala de Aula e Formação de Professores*. Quotidiano Pedagógico. Porto Alegre: Artmed

Iavelberg, R.; Menezes, F. C. (2012) *O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada*. In: 21º encontro nacional ANPAP, 2012, Rio de Janeiro. 21º Encontro Nacional vida e ficção/arte e fricção. Acesso em 13 de abril de 2015. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_iavelberg_e_fernando_chui.pdf

Japiassú, H. D. M. (2001). *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Acesso em 18 de junho de 2016. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf/

Jensen, E. (2001). *Arts with the Brain in Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Califórnia: Sage.

Koberg D., Bagnall J. (1991) *The Universal Traveler: A Soft-Systems Guide to Creativity, Problem-Solving, & the Process of Reaching Goals*. Califórnia: Crisp Publications

Kleon, A. (2012). *Steal Like an Artist: 10 Things Nobody Told You About Being Creative*. e-book. Nova Iorque: Workman Publishing Company

Kuo, Hsu-Chan (2011). Toward a Synthesis Framework for the Study of Creativity in Education: An Initial Attempt. *Critical Review. Educate* . Vol. 11, No. 1, 2011, pp.65-75

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica

Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Think More, Think Better*. Nova Jersey: John Wiley & Sons

Lehenbauer, S.; Picawy, M. M.; Steyer, V. E.; Wandscheer, M. S. X. (2005). *O Ensino Fundamental no Século XXI: Questões e Desafios*. Canoas: Editora ULBRA

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), *Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 3º: Princípios organizativo*, alínea b, pp. 1. Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBS E%20Lei%2049%202005.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) Acesso em 5 de junho de 2016. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Lerner, R.; Liben, L.; Mueller, U. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. Volume 2. Nova Jersey: John Wiley & Sons

Libâneo, J. C. (2004) *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa. Acesso em 5 de junho de 2015. Disponível em <http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/1258/material/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP2-Uma-escola-para-novos-tempos>.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977) *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou

Lourenço, C. (1999). *Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Formação Práticas e Multiculturalidade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica da Lisboa.

- Lubart, T. (2003). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed
- Lucas, B. (2001). *Power Up Your Mind, Learn Faster, Work Smarter*. Londres: Nicholas Brealey Publishing
- Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Editora do Minho
- Marques, J.M. (2012). *Monitorização dos Resultados Escolares e dos Processos de Aprendizagem. Relatório no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas*. Porto: Escola Superior de Educação
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores: Um Guia para o Desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editora Presença
- Marx, K. (2008). *Manuscritos Económico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo. Acesso em 15 de maio de 2016. Disponível em: <http://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/2-manuscritos-econ3b4mico-filosc3b3ficos.pdf>.
- Maslow, A. H. (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. Coleção Anima. Rio de Janeiro: Eldorado
- Mèredieu, Florence de (2006). *O Desenho Infantil*. 11ª Edição. São Paulo: Cultrix.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Califórnia: Jossey-Bass.
- Milbrath, C.; Trautner, H. (2008). *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art*. Gottingen: Hogrefe Publishing GmbH
- Miranda, S. (2005). *Professor, Não Deixe a Peteca Cair! 63 Ideias para Aulas Criativas*. 4ª Edição. São Paulo: Papirus
- Mizukami, M. G. N. (2002) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos. Acesso em 20 de maio de 2016. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fcurriculum%2Farticle%2>

Fdownload%2F3106%2F2046&ei=ywxnUcCsHlvxhQeqoYGACA&usg=AFQjCNH5RH
i4kkagdlz-W2WlzcViPuknmw&sig2=iF4UkiR5VIUDH_h33xv4GA

Molina, M. J. T. (2013) *Inteligência, Intuição e Criatividade*. A Teoria Cognitiva Global. 2ª Edição. Molwick. E-book

Molina, R. K. (2007). *Professor x Estudante: relações de cuidado*. São Leopoldo. Acesso em 2 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=L%C3%93GIGA+DA+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+DA+RESILI%C3%AANCIA&start=10&sa=N>.

Monahan, T. (2002). *The Do-it-Yourself Lobotomy. Open Your Mind to Greater Creative Thinking*. Nova Iorque: John Wiley & Sons

Mumford, M. (2012). *Handbook of Organizational Creativity*. University of Oklahoma. Norman: Elsevier

Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70

Nachmanovich, S. (1990). *Ser Criativo. O Poder da Improvisação na Vida e na Arte*. 4ª Edição. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus Editorial

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education NACCCE (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. maio de 1999. Reino Unido

Nóvoa, A. (1991). *Formação de professores e Profissão Docente*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J, Org. (2001). *Associação Criança – um Contexto de Formação em Contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1999). *Appeal by the Director General for the Promotion of Arts Education and Creativity at School as Part of the Construction of a Culture of Peace*. Acesso em 28 de maio de 2016. Disponível em:

http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Osborn, A. (1953) *Applied Imagination*. Nova Iorque: Charles Scribner. E-book

Ostrower, F. (2001). *Criatividade e Processos de Criação*. 15ª edição. Petrópolis: Editora Vozes

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Coleção Ciências da Educação, nº 22. Porto: Porto Editora

Parsons, M. J. (1978). *Development stages in children's aesthetic responses*. Journal of Aesthetic Education, 12, 85-104

Perrenoud, P. (1997) *Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas*. In *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando Professores Profissionais, quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artemed

Pessoa, F. (s/d). *Orpheu, Sensacionismo e Paulismo*. Páginas Íntimas e de Autointerpretação

Piaget, J. (1954). *L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant*. Art et Education: recueil d'essais. Paris: UNESCO

Piaget, J. (1971). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Tradução de Maria Luísa Lima. Coleção Plural, Nº 10. Lisboa: Dom Quixote

Predebon, J. (1997). *Criatividade: Abrindo o Lado Inovador da Mente. Um Caminho para o Exercício Prático dessa Potencialidade Esquecida ou Reprimida quando Deixamos de Ser Crianças*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Atlas

Pucci, B. (1999). A Com(tra)posição Arte-Filosofia. *Comunicações (Piracicaba)*. São Paulo: UNIMEP. Acesso em 29 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/contraposicao-arte-filosofia.pdf>

- Questel, A. S. (2000). *Creating Creativity. Embodying the Creative Process*. E-book
- Reis, S. M. G. (2002). *150 Ideias para o Trabalho Criativo com Crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: Papirus
- Robinson, K. (1982). *The Arts in Schools: Principles, Practice and Provision*. Londres: Calouste Gulbenkian Foundation
- Rodrigues, A. da C. (Coord.); Cunha, F.; Félix, V. (2012) *Metas Curriculares do Ensino Básico – Educação Visual 2º e 3º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral da Educação
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. California State-Fullerton Norwegian School of Economics & Business Administration. California: Elsevier Academic Press
- Runco, M. A.; Pritzker, S. R. (Editores) (2011). *Encyclopedia of Creativity*. Volume 1. Londres: Elsevier
- Saavedra, Ma. J. (1941) *Os Nossos Liceus*. In Motta, A.A.R., diretor; Sequeira, F.J.M. (1941) *Liceus de Portugal*. Nº 10 (outubro 1941). Lisboa: Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal.
- Santos, M. (2008). Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente. In Alves, M.P., Machado, E.A., Fernandes, J.A. & Correia, S. (Org.). *Atas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas*. Braga: CIE, Universidade do Minho, pp.344-368
- Santos, S. M. M. e Duboc, M. J. (2004). Profissionalidade: saberes e autonomia docentes. In: *Olhar de Professor*. Ponta Grossa: UEPG. Acesso em 28 de maio de 2016. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1406/1051>
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sartre, J. P. (1988). *A Imaginação*. Lisboa: Difel

_____ (1996) *O Imaginário - Psicologia Fenomenológica da Imaginação*. São Paulo: Editora Ática

Sloane, P. (2006). *The Leader's Guide to Lateral Thinking kills: Unlocking the Creativity and Innovation in you and your Team*. 2ª Edição. Londres e Filadélfia: Kogan Page

Sousa, M. J.; Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Souza, B. C. C. (2012). *Criatividade: a Engenharia Cognitiva da Inovação*. Brasília: Edição de Autor

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Sternberg, R. J. (1998). *Thinking Styles*. 1ª edição. Cambridge: Cambridge University Press

_____ (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, vol. 18 , 87-98.

Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (2003). *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. In *Human Development*, nº 34, pp 1-32.

_____ (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Nova Iorque: Free Press

Tan, Ai-Girl (2007). *Creativity: A Handbook for Teachers*. Londres: World Scientific Publishing

Tancredi, R.M.S.P.; Reali, A.M.M.R.; Mizukami, M.G.N. (2003) *Programa de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de*

aprendizagem docente. São Carlos: FAPESP. Acesso em 5 de abril de 2016.
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0940140.pdf>

Tiner, R. (1997). *Figure Drawing without a Model*. Reino Unido: David & Charles

Tisseron, S. (1984). *Le Dessein du Dessin: Geste Graphique et Processus du Devir*. Paris: Champ Vallon

VanGundy, A. B. (2005). *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving*. São Francisco: Pfeiffer

Virgolim, A. M. R.; Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, Toc... Plim, Plim: Lidando com as Emoções, Brincando com o Pensamento através da Criatividade*. 8ª edição. São Paulo: Papirus

Vygotski, L. S. (1982). *Obras Escogidas: Problemas de Psicologia Geral*. Madrid: Fuenlabrada

_____ (1991). *A Formação Social da Mente. Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª edição). São Paulo: Martins

_____ (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes

_____ (2009). *A Imaginação e Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores

_____ (2001). *A Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes

Weisberg, R. W.; Reeves, L. M. (2013). *Cognition, from Memory to Creativity*. Nova Jersey: Wiley

Wellington, H. (1995). *Journal de Eugène Delacroix*. (3ª edição) Londres e Nova Iorque: Phaidon: Arts & Letters.

Widlocher, D. (1998). *L'Interpretation des Dessins d'Enfants*. Bruxelas: Mardaga

Willats, J. (1997). *Art and Representation: New Principles in the Analysis of Pictures*. Nova Jersey: Princeton University Press

Winner, E. (2008). Development in the Arts: Drawing and Music. In Damon, W; Lerner R.; Kuhn D.; Siegler, R. Eisenber N. (2008) *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Nova Jersey: John Wiley & Sons

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Califórnia: Sage.

Zabalza, M. (1995). *A Avaliação no Contexto da Reforma*. In J. Pacheco e M. Zabalza (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: I.E.P.

Zinker, J. (2007). *O Processo Criativo em Gestalt – Terapia*. São Paulo: Summus Editorial

Apêndices

Apêndice 1- Questionário para caracterização do perfil do aluno

Sobre ti

Nome completo:

Turma:

Cidade de residência:

Com quem vives?

Número de irmãos:

Percurso escolar

A que distância fica a escola da tua casa?

Como te deslocas para a escola?

Gostas da tua escola?

Gostas de estudar?

Estudas todos os dias?

Quanto tempo estudas diariamente?

Onde estudas?

Qual é a tua disciplina favorita?

Qual a disciplina em que sentes maior dificuldade?

Já tiveste algum procedimento disciplinar no teu percurso escolar?

Hábitos diários e de tempos livres

Tomas o pequeno-almoço?

Onde tomas o pequeno-almoço?

Onde almoças normalmente?

Como ocupas o teu tempo livre?

Praticas algum desporto?

Tocas algum instrumento musical?

Tens computador em casa?

Partilhas o uso desse computador com alguém? Com quem?

Quanto tempo passas ao computador por dia?

Quanto tempo passas nas redes sociais por dia?

Tens telemóvel?

Tens internet no telemóvel?

Relação com a disciplina

Qual é a tua cor favorita?

Gostas de desenhar?

Gostas de pintar?

Gostas de trabalhos manuais?

Tens algum artista favorito?

Apêndice 2 – Ficha de autoavaliação

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL AUTOAVALIAÇÃO

Nº ____ Nome _____ Ano ____ / ____ Turma ____ Ano Lectivo 20____ / ____

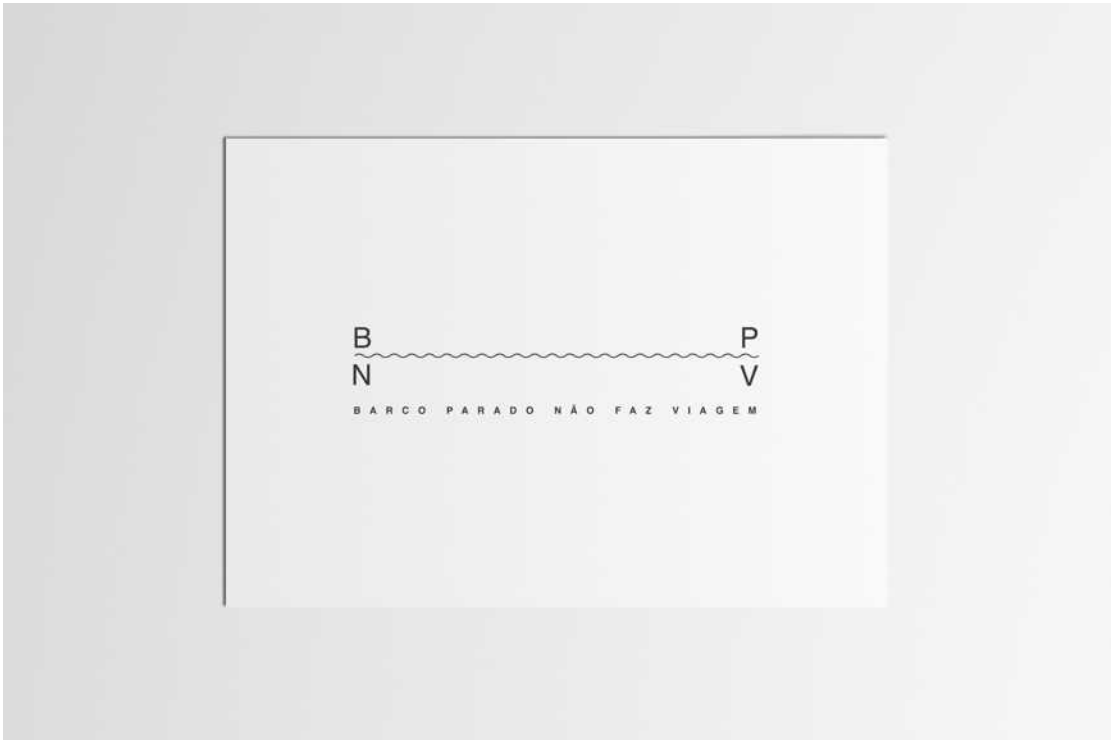
1 - Assinala com uma cruz (X) a opção que melhor se adequa à tua situação como aluno (a):

	Parâmetros de Avaliação	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1	Pontualidade					
2	Assiduidade					
3	Fui muito empenhado nas tarefas					
4	Cumpri as regras de funcionamento da aula					
5	Perturbei o funcionamento das aulas					
6	Trouxe o material necessário para as aulas					
7	Respeitei os meus colegas					
8	Fui solidário com os meus colegas					
9	Respeitei os professores					
10	Expressei e defendi as minhas opiniões com clareza					
11	Superei as minhas dificuldades					
12	Fui autónomo nas tarefas					
13	Falei corretamente e de forma espontânea					
14	Fui dinâmico e correcto					
15	Fui dedicado e correcto nas actividades propostas					
16	Participei ativamente nos trabalhos					
17	Cumpri os desafios até ao fim					
18	Respeitei a minha vez para intervir					
19	Tive cuidado com os materiais da escola					
20	Fiz a auto-avaliação correctamente					

2- De acordo com as respostas assinaladas, indica o nível (1/2/3/4/5) que achas que mereces na disciplina de Educação Visual:

1	2	3	4	5

Apêndice 3 - Identidade gráfica da exposição *Barco parado não faz viagem*

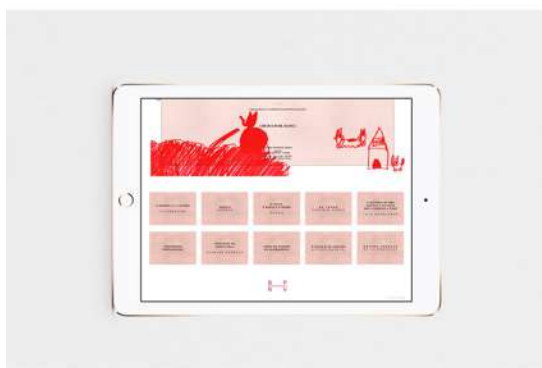


Identidade Visual



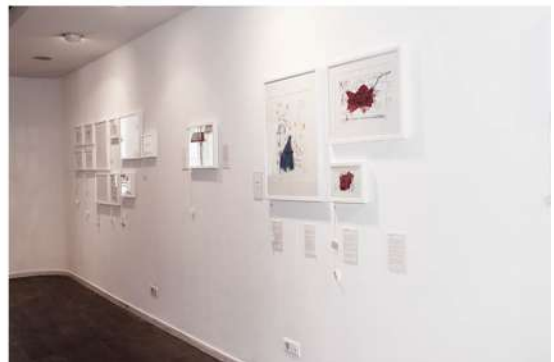
Convite





Plataforma *on-line*

Apêndice 4 - Fotografias da exposição *Barco parado não faz viagem*









Apêndice 5 – Planificação geral do 3º Período, Educação Visual, 8º ano, turma B

Planificação 3º Período / Educação Visual 8º Turma B
“Discurso”

CONTEÚDOS	ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO	METAS	CONCEITOS-CHAVE	ESTRATÉGIAS	AValiação	DIA E MÊS
Design e Valores: Consumo, Design e Felicidade; Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.			Design; Consumo; Consumismo; Símbolo, Ícone e Sinal; Comunicação não-verbal; Necessidade e falsa necessidade; Metodologia do Design.	Apresentação com recurso a um powerpoint com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos.		26 março
Lançamento do projecto “SOS Discurso”.	Design de comunicação; Semiótica; Comunicação visual;	9.1; 9.2; 9.3; 11.2.		Discurso Directo.		2 abril
Pesquisa e Delineação da temática a desenvolver.			Ecosistemas; Globalização; Recursos Naturais; Vulnerabilidade Humana.	Seleção da temática a desenvolver.	Observação Directa	9 abril
Sensibilização aos conceitos de paginação.						16 abril
Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação. Problemáticas da actualidade dos domínios ambiental, social e económico: O Impacto das Acções Humanas; Sobre os Ecosistemas; Ambiente e Globalização; Consumo de Recursos Naturais; Vulnerabilidade Humana às Catástrofes Ambientais; Desertificação e Perda de Biodiversidade.	Comunicação visual; Design de comunicação; Pintura; Desenho; Ilustração.	10.2; 9.2; 11.1; 11.2;	Grafismo: tema, texto, imagens, grelhas, enquadramento, tipografia e margens. A mensagem: informação, imagem e público alvo; Tipos de comunicação; Sustentabilidade.	Apresentação com recurso a um powerpoint com exemplos de material relacionado com os conteúdos; Início do Projecto “SOS Discurso”: Exercício teórico-prático de síntese sobre temas e contextos, ou conceitos apresentados; Trabalho de desenvolvimento gráfico para um formato impresso: flyer + cartaz de sensibilização.	Grelha de observação; Desenhos; Esboços; Registos; Produto final.	23 abril 30 abril 7 maio
Representação expressiva de Provérbios Portugueses com recurso à imaginação e à memória.						14 maio
Representação expressiva através da decomposição do poema “De Tarde” Cesário Verde.	Design de comunicação; Pintura; Desenho; Ilustração.	8.1; 8.2; 11.1; 11.2; 14.1; 14.2	Imaginação Memória Património artístico Património cultural	Decomposição dos provérbios em expressões visuais significativas; Sensibilização quanto à composição da página e possibilidade expressiva do uso dos materiais riscadores; Aulas de desenvolvimento e acompanhamento directo de registos;	Observação Directa; Desenhos; Ideia; Produto final.	21 maio 28 maio
Representação da obra “Historia de uma Gaivota que a Ensinou a Voar” de Luis Sepulveda.						4 junho
Avaliações finais; Reflexão em torno dos exercícios realizados pelos alunos; Balanço do ano letivo;			Avaliação; Auto avaliação; Hetero avaliação.	Reflectir sobre a prática individual do aluno no seu próprio processo de aprendizagem; Promover a reflexão; Apreciar o grau de domínio das competências visadas pela formação.	Auto e Hetero Avaliação	11 junho

Apêndice 6 – Planificação aula a aula, 8º ano, turma B

—

PLANO DE AULA NRº 1

Duração: 90 minutos

Data: 26 de março de 2013

Conteúdos conceptuais

- Design e valores: Consumo, design e felicidade; reconhecer signos visuais;
- O poder das imagens e a imagem publicitária.

Procedimentos/ Métodos

- Apresentação com recurso a um *PowerPoint* com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos a lecionar.

Objetivos

- Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária;
- Identificar signos da comunicação visual quotidiana;
- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual);
- Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos);
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- *PowerPoint* com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos. Dado o carácter expositivo da aula elaborou-se um guião das temáticas.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do

domínio dos Conhecimentos, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 2

Duração: 90 minutos

Data: 2 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Lançamento do projeto Design e Valores: Consumo, Design e Felicidade;
- Pesquisa e delineação da temática a desenvolver.

Procedimentos/ Métodos

- Discurso direto;
- Escolha da temática a desenvolver.

Objetivos

- Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária;
- Identificar signos da comunicação visual quotidiana;
- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual);
- Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos);
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- Quadro da sala de aula;
- Material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 3

Duração: 90 minutos

Data: 9 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação da aula anterior. Desenvolvimento de narrativas. Sensibilização aos conceitos de paginação;
- Especificidades dos elementos finais a entregar.

Procedimentos/ Métodos

- Exposição e debate acerca das problemáticas da atualidade dos domínios ambiental, social e económica: o impacto das ações humanas; os ecossistemas; ambiente e globalização; consumo de recursos naturais; vulnerabilidade humana face às catástrofes ambientais; desertificação e perda de biodiversidade;
- Reflexão e exposição oral sobre questões relacionadas com grafismo: escolha da temática, texto, imagens, grelhas, enquadramento, tipografia e margens;
- A mensagem: informação, imagem e público alvo;
- Especificidades dos tipos de comunicação;
- Conceito de sustentabilidade.

Objetivos

- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação;
- Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na

memória;

- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;
- Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação;
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 4

Duração: 90 minutos

Data: 16 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação da aula anterior. Desenvolvimento de narrativas. Sensibilização aos conceitos de paginação;
- Especificidades dos elementos finais a entregar.

Procedimentos/ Métodos

- Exposição e debate acerca das problemáticas da atualidade dos domínios ambiental, social e económica: o impacto das ações humanas; os ecossistemas; ambiente e globalização; consumo de recursos naturais; vulnerabilidade humana

- face às catástrofes ambientais; desertificação e perda de biodiversidade;
- Reflexão e exposição oral sobre questões relacionadas com grafismo: escolha da temática, texto, imagens, grelhas, enquadramento, tipografia e margens;
 - A mensagem: informação, imagem e público alvo;
 - Especificidades dos tipos de comunicação;
 - Conceito de sustentabilidade.

Objetivos

- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação;
- Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória;
- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;
- Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação;
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 5

Duração: 90 minutos

Data: 23 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação da aula anterior. Desenvolvimento de narrativas. Sensibilização aos conceitos de paginação;
- Especificidades dos elementos finais a entregar.

Procedimentos/ Métodos

- Exposição e debate acerca das problemáticas da atualidade dos domínios ambiental, social e económica: o impacto das ações humanas; os ecossistemas; ambiente e globalização; consumo de recursos naturais; vulnerabilidade humana face às catástrofes ambientais; desertificação e perda de biodiversidade;
- Reflexão e exposição oral sobre questões relacionadas com grafismo: escolha da temática, texto, imagens, grelhas, enquadramento, tipografia e margens;
- A mensagem: informação, imagem e público alvo;
- Especificidades dos tipos de comunicação;
- Conceito de sustentabilidade.

Objetivos

- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação;
- Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória;
- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;
- Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação;
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do

domínio dos Conhecimentos, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 6

Duração: 90 minutos

Data: 30 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais:

- Continuação da aula anterior do desenvolvimento de narrativas;
- Ponto de situação.

Procedimentos/ Métodos:

- Reflexão com os alunos acerca das problemáticas da atualidade selecionadas. Observação e comentário dos processos de trabalho e objetos a elaborar, relacionando a escolha da temática com as características contidas da mensagem.
- Explicitação dos parâmetros de avaliação e objetos a entregar: desenvolvimento gráfico e visual para um formato impresso, de um *flyer* e cartaz de sensibilização; proporcionar feedback dos trabalhos realizados até então; manter um contacto constante com e entre os alunos; aplicar as avaliações presenciais das disciplinas; acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos; exercer a capacidade de análise, de síntese, de negociação e de decisão; desenvolver capacidade de comunicação e expressão; eleger alternativas que viabilizem a criação do projeto artístico com soluções inovadoras e adequadas.

Objetivos

- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação.
- Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória;
- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;

- Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação;
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 7

Duração: 90 minutos

Data: 7 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- Finalização dos objetos gráficos da campanha de sensibilização, — acerca das problemáticas da atualidade dos domínios ambiental, social e económica, — a entregar.

Procedimentos/ Métodos

- Reflexão acerca das aprendizagens realizadas;
- Diálogo entre a professora e os alunos com vista à partilha de informação sobre os objetos e problemáticas abordadas.

Objetivos

- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação.
- Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória;
- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;
- Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação;
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto;
- Refletir sobre a prática individual enquanto aluno, no seu próprio processo de aprendizagem;
- Promover a reflexão.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 8

Duração: 90 minutos

Data: 14 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- Identificar provérbios, a sua origem e seu sentido;
- Noção e o valor do património;

- Tipos de património cultural (natural, material e imaterial);
- Desenho de imaginação a partir de Provérbios Portugueses.

Procedimentos/ Métodos

- Através da divisão de provérbios, mostrar os efeitos de sentido produzidos pelo por essa divisão;
- Desenhos livres; desenhos de imaginação; expressão gráfica bidimensional;
- Os provérbios eram decompostos em expressões visuais significantes, dadas uma a uma, sem que o aluno soubesse se o vocábulo que se seguia alteraria o significado de todo o traçado.

Objetivos

- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
- Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspetivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

PLANO DE AULA NRº 9

Duração: 90 minutos

Data: 21 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- A comunicação como experiência desenvolvida nos entrecruzares das sintaxes escrita e visual em contexto de sala de aula;
- Desenho de imaginação a partir do poema *De Tarde* de Cesário Verde.

Procedimentos/ Métodos

- Leitura analítica das partes do texto entregues pela professora; explanação sobre as possibilidades do traço e a palavra como elementos expressivos que estruturam as imagens visuais; as oportunidades oferecidas pelos conteúdos dos textos, e as potencialidades imaginadas; análise dos textos: discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, dos gestos e das expressões faciais.
- Desenhos de imaginação a partir das partes do poema entregues pela professora; expressão gráfica bidimensional; as imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais; exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético.

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspetivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 10

Duração: 90 minutos

Data: 28 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais:

- Desenho de imaginação a partir da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda.

Procedimentos/ Métodos:

- Leitura analítica das partes do texto entregues pela professora; tipologia narrativa; categorias da narrativa: personagens e ações; as sequências narrativas e características visuais expressas; reconhecimento e reflexão acerca dos valores estéticos e éticos que perpassam na história; planificação do uso da ilustração em função das intenções de comunicação específicas da narrativa.
- Produção de desenhos de imaginação adaptados ao recontar da história; expressão gráfica bidimensional; as imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais; exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético.

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspectivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 11

Duração: 90 minutos

Data: 4 de junho de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação dos desenhos de imaginação a partir da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda.

Procedimentos/ Métodos

- Produção de desenhos de imaginação adaptados ao recontar da história;
- Expressão gráfica bidimensional;
- As imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais;
- Exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético.

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspectivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados e qualidade do objetos apresentados.

—

Duração: 90 minutos

Data: 11 de junho de 2013

Conteúdos conceptuais:

- Análise dos registos de avaliação e comparação com as representações elaboradas durante as aulas;
- Realização de questionário;
- Autoavaliação.

Procedimentos/ Métodos:

- Auto/heteroavaliação das aprendizagens realizadas.
- Diálogo entre a professora e os alunos com vista à partilha de informação sobre os dados decorrentes da auto e heteroavaliação;
- Encerramento ano letivo.

Objetivos:

- Refletir sobre a prática individual enquanto aluno, no seu próprio processo de aprendizagem;
- Promover a reflexão;
- Promover a observação e a análise crítica do domínio comportamental;
- Apreciar o grau de domínio das competências visadas pela formação;
- Sistematização e análise global do trabalho realizado.

Recursos:

- Quadro da sala de aula.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

Apêndice 7 – Grelha de avaliação da unidade didática, 8º ano, turma B

Agrupamento de Escolas
Professora Mati



8ºB		Disciplina: Educação Visual																																	
		Parâmetros										Provérbios										De Tarde													
		Provérbio 1					Provérbio 2					Provérbio 3					TOTAL					TOTAL					Ilustração 1								
		Validação da página	Limpeza da folha	Qualidade da ilustração	Grau de Formosura	Rigor e expressividade linear	Adequação ao tema	Criatividade e originalidade	Total	Validação da página	Limpeza da folha	Qualidade da ilustração	Grau de Formosura	Rigor e expressividade linear	Adequação ao tema	Criatividade e originalidade	Total	(1-5)	%	Total	(1-5)	%	Validação da página	Limpeza da folha	Qualidade da ilustração	Grao de Formosura	Rigor e expressividade linear	Adequação ao tema	Criatividade e originalidade	Total	(1-5)	%			
1	Alexandre Sobral	10	7	5	5	5	2,5	5	39,5	5	6	10	10	10	10	10	67	200	100	5	60	10	10	60	30	30	20	40	200	100	5	60	2		
2	António Maia	10	7	7,5	5	10	10	5	54,5	10	6	5	5	5	10	5	50	150	75	4	42,5	20	10	45	15	20	20	30	160	80	4	48	2		
3	Carolina Silva	5	7	5	5	7,5	5	5	39,5	10	7	5	5	5	5	5	42	128,5	64,25	3	38,55	20	10	30	45	15	20	20	30	160	80	4	48	2	
4	Carolina Santos	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	0	0	1	0	20	10	30	20	15	20	25	140	70	4	42	2		
5	Diogo Tomé	10	7	5	5	5	2,5	5	39,5	não entregou registo p/avaliação	0	5	7	5	5	7,5	10	5	84	42	2	25,2	20	10	45	15	20	20	30	160	80	4	48	2	
6	Eugénia Santos	10	7	10	5	10	10	7,5	59,5	5	6	2,5	2,5	5	10	2,5	34	5	37	130	65	3	39	20	10	30	20	15	20	25	140	70	4	42	2
7	Fátima Gomes	10	7	5	2,5	5	5	5	39,5	10	3	7,5	5	10	5	5	42	129,5	64,75	3	38,85	20	10	45	15	20	20	30	160	80	4	48	2		
8	Francisco Moura	10	7	5	5	5	2	7,5	41,5	10	3	10	5	10	7,5	56	10	7	134	67	3	40,2	20	5	20	10	10	15	10	90	45	2	27	2	
9	Francisco Monteiro	10	7	10	5	10	10	7,5	59,5	10	6	5	5	2,5	10	5	44	142,5	71,25	4	42,75	20	10	30	15	20	20	15	130	65	3	39	2		
10	Francisco Filipe	10	7	7,5	5	10	5	10	49,5	10	6	5	5	5	10	5	50	145	72,5	4	43,5	20	10	45	15	20	20	30	160	80	4	48	2		
11	Gonçalo Conceição	10	7	5	5	10	5	10	47	5	6	7,5	7,5	10	10	7,5	54	132,5	66,25	4	45,75	20	10	30	25	20	20	20	30	160	80	4	48	2	
12	Henrique Leal	10	7	4	5	5	7,5	5	43,5	10	6	10	10	10	10	10	66	10	7	166,5	83,25	4	49,95	20	10	30	25	20	20	29	154	77	4	46,2	2
13	Isabel Boleo	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	0	0	1	0	20	10	55	15	20	20	40	180	90	5	54	2		
14	Jóão Oliveira	10	7	5	2,5	5	5	5	39,5	10	6	5	5	5	5	5	41	10	7	127,5	63,75	3	38,25	20	10	30	25	20	15	110	55	3	33	2	
15	José Parente	10	7	7,5	5	10	5	10	49,5	10	7	7,5	5	10	7,5	57	10	0	134	67	3	40,2	20	10	30	25	20	15	110	55	3	33	2		
16	José Marques	10	7	5	5	10	5	10	49,5	10	7	7,5	5	10	7,5	57	10	0	134	67	3	40,2	20	10	30	25	20	15	110	55	3	33	2		
17	Leonardo Rodrigues	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	0	0	1	0	20	10	20	10	10	10	10	90	45	2	27	2		
18	Luís Miguel Cardoso	10	7	10	7,5	10	10	5	59,5	10	6	10	7,5	10	10	7,5	61	10	7	167,5	83,75	4	50,25	20	10	45	25	20	30	35	175	87,5	4	52,5	2
19	Madalena Silva	10	7	5	7,5	5	10	5	49,5	10	6	5	5	5	10	10	51	10	7	150	75	4	45	20	10	30	25	20	15	145	72,5	4	45,5	2	
20	Madalena Faria	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	faltou	0	0	0	1	0	20	10	30	25	25	20	15	145	72,5	4	45,5	2		
21	María Torres	10	7	10	5	10	10	7,5	59,5	10	6	7,5	5	10	10	5	54	10	7	155	77,5	4	46,5	20	10	30	25	20	20	150	75	4	45	2	
22	María Ditz	10	7	5	2,5	10	5	42	10	6	5	5	2,5	5	5	39	10	7	115	57,5	3	34,5	20	10	30	25	20	15	110	55	3	33	2		
23	Marilena Monteiro	5	7	5	5	10	5	42	10	7	7,5	5	10	7,5	57	5	7	126	63	3	37,8	20	10	20	15	15	20	10	110	55	3	33	2		
24	Rui Amador	5	7	5	5	10	5	42	10	6	5	5	7,5	10	5	49	10	7	147,5	73,75	4	44,25	20	10	55	15	25	15	40	180	90	5	54	2	
25	Rui Fonseca	10	7	10	5	10	10	62	10	6	7,5	7,5	10	10	7,5	59	10	7	162,5	81,25	4	48,25	20	10	20	25	15	20	10	120	60	3	36	2	
26	Sara Garrina	10	7	5	5	10	7,5	49,5	10	6	7,5	7,5	5	10	7,5	54	5	7	137	68,5	3	41,1	20	10	30	15	20	15	130	65	3	39	2		
27	Sofia Apolinário	10	7	5	10	7,5	10	5	54,5	10	7	5	2,5	7,5	10	5	47	10	3	137	68,5	3	41,1	20	10	30	15	20	15	130	65	3	39	2	
28	Teresa Rahovan	10	3	10	10	10	10	7,5	60,5	10	7	7,5	7,5	10	10	7,5	60	5	3	150,5	75,25	4	45,15	20	10	20	20	20	15	125	62,5	3	37,5	2	

Apêndice 8 – Planificação geral do 3º Período, Educação Visual, 8º ano, turma C

Planificação 3º Período / Educação Visual 8º Turma C
“Discurso”

CONTEÚDOS	ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO	METAS	CONCEITOS-CHAVE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	DIA E MÊS
Desenvolvimento do projecto “EcoLamp”.	Desenho; Escultura; Artes Plásticas; Projecto de Design; Design de Equipamento.	7.1 8.1 7.2	Forma; Geometria; Estrutura; Materiais; Funcionalidade; Política dos 3 R’s.	Decomposição de um objeto simples (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.). Aulas de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.	Grelha de observação; Esboços; Ideia; Projecto; Produto final.	26 março
						2 abril
						9 abril
						16 abril
						23 abril
						30 abril
Design e Valores: Consumo, Design e Felicidade Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.	Design de comunicação; Semiótica; Comunicação visual;	9.1; 9.2; 9.3; 11.2.	Design; Consumo; Consumismo; Símbolo, Ícone, Sinal; Comunicação não-verbal; Necessidade e falsa necessidade; Metodologia do Design.	Apresentação com recurso a um powerpoint com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos.	Observação Directa.	7 maio
Representação expressiva de Provérbios Portugueses com recurso à imaginação e à memória.	Design de comunicação; Pintura; Desenho; Ilustração.	8.1; 8.2; 11.1; 11.2; 14.1; 14.2	Imaginação Memória Património artístico Património cultural	Decomposição dos textos em expressões visuais significativas;	Observação Directa; Desenhos; Ideia; Produto final.	14 maio
Representação expressiva através da decomposição do poema “De Tarde” Cesário Verde.				Sensibilização quanto à composição da página e possibilidade expressiva do uso dos materiais riscadores;		21 maio
Representação expressiva do poema “O Palácio de Ventura” Antero Quental e da “Lenda da Padeira de Aljubarrota”.				Aulas de desenvolvimento e acompanhamento directo de registos;		28 maio
Representação expressiva através da decomposição do poema “De Tarde” Cesário Verde.						4 junho
Avaliações finais; Reflexão em torno dos exercícios realizados pelos alunos; Balanço do ano letivo;			Avaliação; Auto avaliação; Hetero avaliação.	Reflectir sobre a prática individual do aluno no seu próprio processo de aprendizagem; Promover a reflexão; Apreciar o grau de domínio das competências visadas pela formação.	Auto e Hetero Avaliação	11 junho

Apêndice 9 – Planificação aula a aula, 8º ano, turma C

—

PLANO DE AULA NRº 1

Duração: 90 minutos

Data: 26 de março de 2013

Conteúdos conceptuais

- Desenvolvimento da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*;
- Decomposição de um objeto simples (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).

Procedimentos/ Métodos

- Aula de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 2

Duração: 90 minutos

Data: 2 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação do desenvolvimento da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*.

Procedimentos/ Métodos

- Aula de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 3

Duração: 90 minutos

Data: 9 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação do desenvolvimento da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*.

Procedimentos/ Métodos

- Aula de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 4

Duração: 90 minutos

Data: 16 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação do desenvolvimento da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*.

Procedimentos/ Métodos

- Aula de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 5

Duração: 90 minutos

Data: 23 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais

- Continuação do desenvolvimento da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*.

Procedimentos/ Métodos

- Aula de desenvolvimento e acompanhamento direto de projeto.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 6

Duração: 90 minutos

Data: 30 de abril de 2013

Conteúdos conceptuais:

- Finalização da construção do candeeiro ecológico para o projeto *My Green Dream School*.

Procedimentos/ Métodos:

- Aula de finalização dos protótipos.

Objetivos

- Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas;
- Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.);
- Desenvolver ações orientadas para a representação tridimensional da forma;
- Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

Recursos

- Diversos materiais reciclados.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apre-

sentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 7

Duração: 90 minutos

Data: 7 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- Design e Valores: Consumo, design e felicidade;
- Reconhecer signos visuais;
- O poder das imagens e a imagem publicitária.

Procedimentos/ Métodos

- Apresentação com recurso a um *PowerPoint* com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos.

Objetivos

- Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária;
- Identificar signos da comunicação visual quotidiana;
- Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual);
- Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos);
- Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
- Promover a reflexão.

Recursos

- *PowerPoint* com exemplos de material audiovisual relacionado com os conteúdos. Dado o carácter expositivo da aula elaborou-se um guião das temáticas.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domí-*

nios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 8

Duração: 90 minutos

Data: 14 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- Identificar provérbios, a sua origem e seu sentido;
- Noção e o valor do património;
- Tipos de património cultural (natural, material e imaterial);
- Desenho de imaginação a partir de Provérbios Portugueses.

Procedimentos/ Métodos

- Através da divisão de provérbios, mostrar os efeitos de sentido produzidos pelo por essa divisão;
- Desenhos livres; desenhos de imaginação; expressão gráfica bidimensional;
- Os provérbios eram decompostos em expressões visuais significantes, dadas uma a uma, sem que o aluno soubesse se o vocábulo que se seguia alteraria o significado de todo o traçado.

Objetivos

- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
- Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a

complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspectivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 9

Duração: 90 minutos

Data: 21 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais

- A comunicação como experiência desenvolvida nos entrecruzares das sintaxes escrita e visual em contexto de sala de aula; desenho de imaginação a partir do poema *De Tarde* de Cesário Verde.

Procedimentos/ Métodos

- Leitura analítica das partes do texto entregues pela professora; explanação sobre as possibilidades do traço e a palavra como elementos expressivos que estruturam as imagens visuais; as oportunidades oferecidas pelos dos conteúdos dos textos, e as potencialidades imaginadas; análise dos textos: discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, dos gestos e das expressões faciais.

- Desenhos de imaginação a partir das partes do poema entregues pela professora; expressão gráfica bidimensional; as imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais; exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético.

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspectivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 10

Duração: 90 minutos

Data: 28 de maio de 2013

Conteúdos conceptuais:

- A comunicação como experiência desenvolvida nos entrecruzares das sintaxes escrita e visual em contexto de sala de aula;
- Desenho de imaginação a partir da lenda da Padeira de Aljubarrota;
- Desenho de imaginação a partir do poema *O Palácio de Ventura* de Antero Quental.

Procedimentos/ Métodos:

- Leitura analítica das partes do texto entregues pela professora; explanação sobre as possibilidades do traço e a palavra como elementos expressivos que estruturam as imagens visuais; as oportunidades oferecidas pelos dos conteúdos dos textos, e as potencialidades imaginadas; análise dos textos: discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, os gestos, as expressões faciais.
- Desenhos de imaginação a partir das partes do poema entregues pela professora; expressão gráfica bidimensional; as imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais; exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético.

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspetivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 11

Duração: 90 minutos

Data: 4 de junho de 2013

Conteúdos conceptuais

- A comunicação como experiência desenvolvida nos entrecruzares das sintaxes escrita e visual em contexto de sala de aula;
- Desenho de imaginação a partir do poema *Pescador da Barca Bela* de Almeida Garrett.

Procedimentos/ Métodos

- Leitura analítica das partes do texto entregues pela professora; explanação sobre as possibilidades do traço e a palavra como elementos expressivos que estruturam as imagens visuais; as oportunidades oferecidas pelos dos conteúdos dos textos, e as potencialidades imaginadas; análise dos textos: discursos das coisas, das pessoas, dos espaços, os gestos, as expressões faciais.
- Desenhos de imaginação a partir das partes do poema entregues pela professora; expressão gráfica bidimensional; as imagens da imaginação e da memória como suporte da estruturação dos elementos visuais; exteriorização criativa das possibilidades concretas da compreensão do discurso visual, e da construção de significado criados no universo imagético

Objetivos

- Interdisciplinaridade com Língua Portuguesa;
- Desenvolver exercícios orientados para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano; desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto; desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural dos objetos; desenvolver práticas orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória; identificar, no âmbito artístico, perspectivas e critérios que influenciam a problemática em análise.

Recursos

- Quadro da sala de aula e material básico de desenho.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

—

PLANO DE AULA NRº 12

Duração: 90 minutos

Data: 11 de junho de 2013

Conteúdos conceptuais:

- Análise dos registos de avaliação e comparação com as representações elaboradas durante as aulas;

- Realização de questionário;
- Autoavaliação.

Procedimentos/ Métodos:

- Auto/heteroavaliação das aprendizagens realizadas.
- Diálogo entre a professora e os alunos com vista à partilha de informação sobre os dados decorrentes da auto e heteroavaliação;
- Encerramento ano letivo.

Objetivos:

- Refletir sobre a prática individual enquanto aluno, no seu próprio processo de aprendizagem;
- Promover a reflexão;
- Promover a observação e a análise crítica do domínio comportamental;
- Apreciar o grau de domínio das competências visadas pela formação;
- Sistematização e análise global do trabalho realizado.

Recursos:

- Quadro da sala de aula.

Avaliação

A avaliação é contínua e obedece aos critérios do Ministério da Educação, nos *Domínios específicos das Atitudes e Valores e dos Conhecimentos*:

Do *domínio das Atitudes e Valores*, cumprem-se os critérios de assiduidade, participação nas aulas e envolvimento nas discussões temáticas e trabalhos propostos; do *domínio dos Conhecimentos*, a avaliação circunscreve-se no nível da investigação realizada e grau de desenvolvimento projetual, criatividade, grau de conhecimento revelado, capacidade de síntese, clareza de discurso, adequação das soluções apresentadas à temática, cumprimento dos prazos estipulados, rigor e qualidade formal do objetos apresentados.

xlvi

[illegible]

[illegible]