

CARLA MARIA COSTA ÂNGELO METELLO MARQUES

**ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE: ASPECTOS
CONCEPTUAIS E METODOLÓGICOS QUE
VISAM PRÁTICAS EDUCATIVAS MAIS
ABRANGENTES E INTEGRADORAS**

Volume I

Orientadora: Maria Constança Pignateli Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias de Informação**

Lisboa

2014

CARLA MARIA COSTA ÂNGELO METELLO MARQUES

**ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE: ASPECTOS
CONCEPTUAIS E METODOLÓGICOS QUE
VISAM PRÁTICAS EDUCATIVAS MAIS
ABRANGENTES E INTEGRADORAS**

Volume I

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias de Informação**

**Lisboa
2014**

Those of us who have worked in the arts, who have taught the arts, who have tried to understand what the arts contribute to the development of human consciousness can feel a sense of pride that our legacy is one that attempts to engender life at its most vital level. The arts make such vitality possible. They are sources of deep enrichment for all of us.

(Eisner, 2002, p.241)

Dedicatória

Aos meus pais com todo amor e gratidão, por toda a sua dedicação, amor, ensinamentos e incentivo.

Agradecimentos

Aos meus pais, por tudo.

Ao meu filho, pela força que me transmitiu.

À minha orientadora, professora doutora Maria Constança Pignateli Vasconcelos pelo seu carinho, apoio e orientação, ao longo de todo o processo de construção e investigação.

Aos alunos da turma do 12ºAno que participaram no estudo, pela sua dedicação e envolvimento, ao longo do projecto.

A todos os professores que contribuíram de forma significativa e positiva, no decurso da minha formação académica.

À minha colega e amiga de mestrado, Lúcia Almeida, pela sua camaradagem sempre presente na troca de reflexões desde o início deste ciclo de estudos.

Resumo

Este estudo de carácter exploratório, baseado numa metodologia qualitativa, procurou demonstrar o potencial das Artes Visuais no desenvolvimento das capacidades criativas do aluno e fundamentar a sua importância no sistema educativo, através de uma proposta de actuação, que promove mudanças nas actuais concepções, práticas e modelos da educação artística. Sendo a criatividade tema principal e o objecto desta pesquisa, adoptou-se uma metodologia de investigação-acção, numa perspectiva activa e reflexiva que, através da compreensão do fenómeno na prática, reflectiu sobre questões envolvidas no fomento da criatividade e forneceu dimensões que servem como estruturas de referência e orientação na promoção de um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Para tal, foi criado e implementado o Projecto pedagógico Sinestesias '*mixed senses*', numa turma de Artes Visuais do 12º ano, na disciplina de Oficina Multimédia B, com uma abordagem multidisciplinar orientada para o processo criativo, com enfoque no desenvolvimento da percepção, investigação, reflexão e avaliação formativa.

Procura-se demonstrar as vantagens da utilização de estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno e consentâneas com as realidades socioculturais contemporâneas. Tendo como linha de orientação a prática reflexiva, apoiada numa revisão da literatura nos domínios da criatividade e Artes Visuais, os resultados do estudo evidenciaram que: 1) A criatividade pode assumir muitas formas, ser expressa a diferentes níveis e incentivada; 2) São múltiplos os factores que exercem influência na sua expressão destacando-se, características positivas e favoráveis do contexto ambiental, características pessoais, motivação, experiência e conhecimento num domínio específico; 3) Uma abordagem didáctica integradora de conteúdos disciplinares, voltada para o processo de resolução/redefinição de problemas e mediada por estratégias e recursos heurísticos, pode funcionar como um incentivo a comportamentos e desempenhos criativos; 4) Neste contexto, a avaliação formativa e a auto-avaliação ocupam um espaço estratégico decisivo, tanto no estímulo, como no desenvolvimento da criatividade.

Palavras Chave : Artes Visuais; Criatividade e Práticas Criativas; Avaliação; Multimédia; Ilustração

Abstract

This exploratory study, based on a qualitative methodology aims to demonstrate the Visual Arts potential in the development of students' creative skills and substantiate its significance in the educational system, through a proposal which promotes changes in traditional conceptions, practices and models of arts education. As creativity in education is the main issue of this study, an action research methodology was used with an active/reflective perspective, trying to understand the phenomenon in practice, and providing the dimensions that served as a reference framework and guidance in fostering an environment conducive to creativity. The study involved a twelve grade secondary Visual Art class— Oficina Multimédia B, where it was implemented the pedagogical Project — Sinestésias "Mixed Senses"—, based on a multidisciplinary approach, oriented to the creative process, with great focus on the development of perception, research, reflection, and formative assessment.

The research objective was to demonstrate the advantages of using adequate and specific pedagogical strategies and techniques, in line with contemporary socio-cultural realities. Taking as a guideline the reflexive pedagogical practice and based on a literature review in the fields of creativity and Visual Arts education, the results of this study showed that: 1) Creativity can take many forms, can be found at different levels and fostered; 2) There are several factors influencing creativity, such as: positive and favourable characteristics of the context; personal characteristics of the individual; motivation in a specific domain knowledge and experience; 3) A didactic approach integrating the syllabus focused on creative problem solving, mediated by strategies and heuristic resources can function as incentive for a creative academic behaviour and performance; 4) In this learning context, students' self-assessment with integrated feedback from formative evaluation play a decisive strategic role that can make improvements in both motivation as in creativity development.

Keywords: Visual Arts; Creativity and Creative Pedagogies; Assessment; Multimedia; Illustration

Abreviaturas

MERC – Metropolitan Educational Research Consortium

NAEA – National Art Education Association

Sec. – Século

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Introdução	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO 1: Artes Visuais e seu contributo para o Currículo Escolar	19
CAPÍTULO 2: Criatividade nas Artes Visuais — questões transversais	22
2.1 – O Desenho como uma ferramenta de mapeamento conceptual no processo criativo	30
2.2 – Criatividade versus Desempenho — Reconceptualização de Práticas Educativas	32
2.3 – Criatividade — Conceito: o que se entende por criatividade?	35
CAPÍTULO 3: Ilustração	42
3.1 – Breve contextualização histórica da Ilustração	44
3.2 – O que faz uma boa Ilustração?	48
CAPÍTULO 4: Artes Visuais — Novas Tecnologias — Emergência de Novo Conceito de Literacia	51
4.1 – Novas abordagens pedagógicas — Reconceptualização do Conceito Literacia	53
4.2 – Literacia Visual, Cultura Visual e as Multiliteracias	56
PARTE II - PARTE EMPÍRICA	61
CAPÍTULO 5: Problemática e Metodologia	62
5.1 – Investigação-acção um estudo de carácter exploratório	62
5.2 – Informação e recolha de dados	68
5.3 – Caracterização da turma e objecto de estudo	70
5.4 – Desenvolvimento da Criatividade no âmbito do Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	74
5.4.1 – Fases do Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	84
5.4.2 – Avaliação da Criatividade no Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	96
CAPÍTULO 6: Análise e Discussão de Resultados	98
6.1 – Análise da primeira avaliação diagnóstica no contexto da Disciplina Oficina Multimédia B	104
6.1.1 – Primeira avaliação diagnóstica da turma tendo por referência os critérios para o processo	105
6.2 – Apresentação e análise de resultados correspondentes ao 1º momento, referente a duas actividades da fase preparatória do 1º Período	107
6.2.1 – Discussão dos resultados dos temas em análise referentes a estas duas actividades correspondentes à fase inicial de intervenção pedagógica	114

6.3 – Apresentação e análise de resultados relativos ao 2º Momento referente à terceira e última fase do 2º Período, concepção das Ilustrações para o Livro	115
6.3.1 – Discussão e avaliação dos resultados dos temas em análise	121
6.4 – Apresentação e análise dos resultados dos questionários e cruzamento com os critérios de avaliação para o processo e produto criativo de Lindström 2006.....	124
6.4.1 – Apresentação, análise e discussão dos resultados referentes ao Questionário ‘A’	125
6.4.2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados referentes ao questionário ‘B’ correspondentes ao processo criativo do aluno e cruzamento com os critérios de avaliação de Lindström 2006.....	128
6.5 – Considerações finais sobre o conjunto dos temas e resultados em análise	132
Conclusão	134
Referências bibliográficas	138
Índice Onomástico	145
APÊNDICES	I
Apêndice I – Texto da autora Carla Gil, professora supervisora do estágio que deu o mote ao Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	II
Apêndice II – Síntese Curricular, Oficina Multimédia B, 12º Ano	IV
Apêndice III – Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’ planificação e calendarização das actividades.....	VI
Apêndice IV – Avaliação: Critérios e objectivos do Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’...XIV	
Apêndice V – Alterações e adequações ao Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	XX
Apêndice VI – Recursos criados e disponibilizados de apoio ao Projecto	XXIII
Apêndice VII – Enunciados das várias actividades do Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’	XXXI
Apêndice VIII – Exemplo de uma unidade didáctica de apoio ao projecto	XLV
ANEXOS – Volume II	I
Anexo I – Trabalhos dos alunos referentes a duas actividades do 1º Período.....	II
Anexo II – Trabalhos dos alunos referentes a duas fases do 2º Período.....	VII
Anexo III – Arquivos de processo dos alunos: transcrição dos relatórios, ilustração final e imagens referentes ao processo criativo no desenvolvimento das ilustrações para o Livro. ..	XIII
Anexo IV – Livro de Ilustração 4ªFASE do Projecto Sinestésias ‘ <i>mixed senses</i> ’.....	XXXVIII
Anexo V – Registos fotográficos de momentos em sala de aula.....	XLVIII

Anexo VI – Registos das Auto-Avaliações dos alunos na Disciplina Oficina Multimédia B referentes ao 2º Período do ano Lectivo 2012/2013.....	LII
Anexo VII – Questionários ‘A’ e ‘B’.....	LXXII
Anexo VIII – Tratamento dos resultados dos questionários ‘A’ e ‘B’.....	CVIII
Anexo IX – Questionário ‘C’.....	CXVIII
Anexo X – Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	CXXII

Índice de Figuras

Figura 1 - Ilustrações para o New York Times Op–Ed Pages	46
Figura 2 - Ilustração Editorial de Enric Jardí.....	49
Figura 3 - “Using the Visual as an Investigative Tool Learning Intersections”	60
Figura 4 - What is action research?	66
Figura 5 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos na 1ª Actividade - exercícios a), b) e c).....	85
Figura 6 - Trabalhos realizados pelos alunos na 2ª Actividade no decorrer do 1º Período, referentes ao exercício a).....	86
Figura 7 - Trabalhos realizados pelos alunos na 2ª Actividade no decorrer do 1º Período, referentes ao exercício b).....	86
Figura 8 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 3ª Actividade do 1º Período – Auto-retrato	87
Figura 9 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 1ª Fase do 2º Período – Quadro de Inspiração	88
Figura 10 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 2ª Fase do 2º Período – Layout gráfico do Livro	89
Figura 11 - Ilustrações realizadas pelos alunos referentes à 3ª Fase do 2º Período – ‘Concept Board’ criação das Ilustrações para o Livro	90
Figura 12 – Continuação da apresentação das Ilustrações realizadas pelos alunos referentes à 3ª Fase do 2º Período – ‘Concept Board’ criação das ilustrações para o Livro	91
Figura 13 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes às actividades a) e b) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro.....	93
Figura 14 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes às actividades c) e d) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro.....	93
Figura 15 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes à actividade e) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro.....	93
Figura 16 - Trabalhos realizados por três alunos referentes às ilustrações da página central do Livro na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro	94
Figura 17 - Visita de estudo ‘Um Chá Para Alice’ Fundação Calouste Gulbenkian	94
Figura 18 - Momentos da montagem da exposição dos trabalhos dos alunos no átrio da escola	95

Figura 19 - Exemplo de uma ficha de análise realizada pela aluna «M.A.» de uma obra de referência relacionada com o tema da actividade, sua respectiva análise e interpretação em várias dimensões.....	109
Figura 20 - Fichas de avaliação da actividade e auto-avaliação da mesma aluna «M.A.» referentes aos dois exercícios desenvolvidos	109
Figura 21 - Trabalhos finais da aluna «M.A.» referentes aos dois exercícios no programa Illustrator	110
Figura 22 - Ficha de análise realizada pela aluna «C.L.» de uma obra de referência relacionada com o tema da actividade, sua respectiva análise e interpretação em várias dimensões.	111
Figura 23 - Fichas de avaliação da actividade e auto-avaliação da mesma aluna «C.L.» referentes aos dois exercícios desenvolvidos	111
Figura 24 - Trabalho final auto-retrato da aluna «C.L.».....	112
Figura 25 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios narrativos de coerência conceptual e metodológica	112
Figura 26 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios no ambiente digital.....	113
Figura 27 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios e inferências	113
Figura 28 - Trabalho final realizado pela aluna e explicitação do raciocínio utilizado	113
Figura 29 - Imagens relativas à pesquisa de referentes efectuada pela aluna	118
Figura 30 - O desenho como ferramenta de mapeamento/exploração e formulação de ideias — ensaios com recurso a técnicas analógicas de aquarela e esferográfica.....	118
Figura 31 - Técnicas mistas — exploração e ensaios no ambiente digital.....	118
Figura 32 - Técnicas mistas — ensaios no ambiente digital	118
Figura 33 - Selecção dos desenhos e texturas para a criação da sua ilustração final.....	119
Figura 34 - Conjunto de quatro ilustrações finais apresentadas pela aluna.....	119
Figura 35 - Imagens relativas à pesquisa de referentes efectuada pela aluna	120
Figura 36 - Ensaios, como meio de exploração de ideias e conceitos e respectivas relações de produção.....	120
Figura 37 - Ensaios de exploração e produção nos domínios analógico e digital na materialização do conceito	120
Figura 38 - Continuação dos ensaios de exploração de conceitos e técnicas mistas analógico/digital.....	120
Figura 39 - Trabalhos finais conjunto de duas ilustrações apresentadas pela aluna	121

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 - The Ontario Curriculum Grades 1-8, Arts,	29
Quadro 2 - Objectivos Gerais do Projecto Sinestésias ' <i>mixed senses</i> '	100
Tabela 1 - Critérios para o processo criativo relacionados com quatro rubricas Lindström (2006, p.58)	102
Tabela 2 - Fonte: tratamento dos resultados para as questões do questionário 'A'	125
Tabela 3 - Fonte: tratamento dos resultados obtidos para as questões do questionário 'B'	128

Introdução

Contextualização do estudo

Este estudo de carácter exploratório e qualitativo realizou-se no âmbito do mestrado em Ensino das Artes Visuais, no ano lectivo 2012/13. Foi utilizada uma metodologia de investigação-acção em contexto de sala de aula, através de estratégias participativas, activas e reflexivas, aplicadas numa turma do 12º ano do Ensino Secundário, na disciplina Multimédia B, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Teve como objectivos avaliar o impacto da criatividade como estratégia de ensino no âmbito das Artes Visuais, fornecer pistas de reflexão e salientar o valor e a importância da educação em Artes Visuais, como meio dinamizador e gerador da criatividade, interdisciplinaridade e promotor de aprendizagens significativas. Referimo-nos a aprendizagens tanto a nível individual, como de grupo, no delineamento de estratégias que focaram o desenvolvimento do pensamento criativo e a resolução/redefinição criativa de problemas e que se constituem como ferramentas de estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

A realização deste projecto partiu do desafio colocado pela professora supervisora, de desenvolver com os alunos da turma na Disciplina de Multimédia uma narrativa visual digital, tendo como referência o texto de sua autoria *“Nunca estamos sós enquanto há luz”*. O desafio da criação dum Livro ilustrado que aceitei com entusiasmo, conduziu a outra questão estimulante a simbiose do digital com o analógico, procurando ir mais além, no uso das novas tecnologias, no sentido de desenvolver um processo criativo que fosse consentâneo com as realidades da ilustração contemporânea. Actualmente, a ilustração supera as fronteiras e condicionalismos das normas artísticas convencionais, ao conciliar linguagens e discursos, com recurso a uma variedade de materiais, técnicas mistas e suportes, cruzando fronteiras interdisciplinares, com base numa miríade de media, que associam a fotografia digital, a colagem, o desenho, entre outros meios para a expressão de ideias.

Propus, assim, um trabalho artístico como fonte para uma aprendizagem interdisciplinar, entre a Disciplina de Multimédia B e Desenho A, consciencializando-me de que teria de desenvolver capacidades técnicas e operativas, tendo em atenção que os alunos não dispunham de conhecimentos técnicos nas aplicações informáticas que iriam abordar e, conjuntamente, promover a motivação, imaginação, reflexão, interpretação da imagem, que culminasse na criação de um produto comunicativo, original, adequado ao propósito e, que configurasse a expressão conceptual e visual do aluno.

Foi neste turbilhão de ideias, ‘jeureka!’ que a criatividade fez todo o sentido, uma vez que as competências acima referidas, fazem parte do processo criativo de um artista. Surgiu, então, a questão — **Como activar o potencial criativo do aluno, em sala de aula?... e como mantê-lo activo?** — de maneira a que este articule distintos conhecimentos, amplie competências, exercite o pensamento criativo e demonstre uma postura flexível e curiosa a novas ideias na criação de produtos artísticos originais.

Na sua forma aparentemente básica, esta pergunta encerra enorme abrangência. Tornou-se, porém, o catalisador essencial ao processo, dando origem a inúmeras questões e possibilidades ao longo de toda a investigação, desde a planificação do projecto, à sua implementação, orientação e finalização.

É então, desenhado e posto em prática, o projecto didáctico Sinestésias ‘*mixed senses*’ — Livro de Ilustração — «paginação/ilustração», um projecto que pretendeu explorar a combinação de sensações, percepções, e interligações, como base de inspiração na ilustração gráfica de um livro, utilizando técnicas mistas — analógico e digital —. Este projecto com uma abordagem transdisciplinar visou a aplicação de regras da representação gráfica convencional, num processo simbiótico de interligação e potenciação dos novos meios e processos de comunicação, incentivando a criação de novas formas e discursos estéticos, visando a singularidade e a originalidade de expressão, numa criação colectiva — Livro de Ilustração —. Assim, pretendeu-se valorizar a capacidade transformadora das aprendizagens, através da arte.

Orientando-se por uma metodologia dinâmica, com base na resolução criativa de problemas, partiu da exploração de situações reais do interesse dos alunos, aplicando esses conhecimentos num contexto de ampliação e potenciação do próprio processo criativo, no desenvolvimento de um projecto multimédia integrado, tendo em conta, o produto a realizar e o público a atingir. As estratégias adoptadas reuniram situações de aprendizagem que possibilitaram uma perspectiva de inserção das novas tecnologias de comunicação, dando ênfase a competências transversais, promovendo a autonomia do aluno, numa visão integradora e facilitadora da criatividade e de adaptação à mudança, proporcionando competências perceptivas, capacidades práticas e operativas na criação de um produto artístico, como proposta estilística inovadora e, uma semântica não padronizada, antes personalizada pela capacidade criativa de compor relações qualitativas e adequadas ao propósito. Para tal, reforçaram-se e ampliaram-se os reportórios estéticos, artísticos e culturais, proporcionando um ambiente facilitador de uma aprendizagem significativa, com base em actividades desenhadas, em torno de competências várias, técnicas de sensibilização do pensamento criativo, imaginação, expressão, e comunicação incentivando

e promovendo uma construção progressiva da autonomia do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, perspectivaram-se as várias dimensões da Criatividade neste projecto, como agentes catalisadores e de estímulo na construção, ligação e expressão do conhecimento, com a selecção de métodos mais adequados às características do aluno e dos problemas, partindo de uma análise significativa relacionada com o envolvimento do aluno no processo e produção criativos, procurando a reflexão compreensão e apreensão do fenómeno no seu contexto.

A afirmação que se segue de Simon Rattle, no âmbito do Conselho Parlamentar Europeu, em Julho de 2009, sob o tema “*Cultural Education: the promotion of cultural knowledge, creativity and intercultural understanding through education*”, consubstancia a importância da função das Artes na educação:

In matters of education, it is becoming very clear that society is changing: We no longer need the model that assumes there are a thousand obedient worker bees for each queen bee. Everyone in the industrial sector tells me we are educating our young people for the demands of today. We don't need people who think in straight lines. We need people who can see the wider picture; we need people who can make connections, unexpected connections. This is the area in which the arts are supreme, in which art and education can give more, in every respect, than any other discipline. (Rattle, 2009, p.3)

No ano de 2006, no relatório elaborado pela UNESCO, *Arts Education and Creativity, World Conference on Arts Education*, em referência à Europa e América do Norte, denuncia-se a falta de sinergia entre as artes e a educação na promoção da criatividade, referindo dois pontos importantes: o tipo de finalidade das práticas pedagógicas da educação artística que ignoram as potencialidades das Artes Visuais no cultivo da imaginação, expressão e inovação e, por outro lado, as políticas educativas em que a criatividade assume um papel fundamental na maioria dos documentos, não existindo, no entanto, um reconhecimento da importância da educação artística como meio dinamizador da criatividade.

Eisner (2002) reconhece, também, duas tendências que se verificam no ensino artístico. Uma delas, ancorada num sistema mecanicista e uniformizado, com base em exercícios tecnicistas, do decalque, por exemplo, que não proporcionam, nem estimulam as capacidades criativas do aluno e outra, em que o ensino das artes existe sem o estabelecimento de um propósito, virado para o despertar da expressividade, numa atitude exploratória, “em nome da criatividade e liberdade” mas sem qualquer intenção expressa.

Para Sternberg, (2007; 2012) e Csikszentmihalyi, (2010) a escola é observada como meio castrador das potencialidades criativas dos alunos, pois centra-se no

desenvolvimento das suas capacidades analíticas e de memorização, menorizando todo o resto.

Como se pretendia neste estudo investigar e aferir o potencial das Artes Visuais como pólo de desenvolvimento das capacidades criativas na implementação de estratégias estimuladoras da criatividade, o objecto de estudo assumiu várias dimensões que tiveram de ser equacionadas, combinadas e modeladas. Dada a sua complexidade, estabeleceram-se propósitos/intenções como guias de acção que se constituíram como fontes de reflexão, referência e propostas de significado na materialização conceptual do Projecto Sinestésias *'mixed senses'* — Livro de Ilustração —.

O Livro é objectivado como produto cultura simbólico, em que a criação artística é vista como um acto social, congregando em si, múltiplas formas e significações diferenciadas como:

- O final de um ciclo de estudos;
- A representação visual identitária (criativa, comunicativa e expressiva) de cada aluno;
- Um acto colectivo, testemunho de uma experiência educacional colectiva e individual memorável;
- Promoção da sua produção e distribuição — a indústria e o mercado, como realidades contemporâneas em que o artista, designer e ilustrador se inserem.

Assim, as oportunidades ocorridas neste processo sugeriram que, mais importante do que seguir uma linha teórica única, o recorrer-se a diversas disciplinas cujos conhecimentos eram relevantes na compreensão do conceito de criatividade no geral e, em particular, do processo e produção criativos, no âmbito da disciplina Multimédia, no ensino das Artes Visuais, levaram a identificar sintetizar e aplicar conceitos importantes, disponíveis na literatura numa acção concertada.

A investigação aqui apresentada estrutura-se da seguinte forma. Para além desta introdução que contextualiza o estudo e o seu objecto, a I Parte, enquadramento teórico dividida por 4 capítulos, aborda a pertinência de estratégias pedagógicas adequadas às novas realidades socioculturais globais e a novas plataformas tecnológicas de disseminação produção de conhecimento/informação. Assim, face à complexidade dos fenómenos emergentes, nos contextos educativos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, pretende-se problematizar variáveis de operacionalização dos mesmos, sendo a criatividade um dos pontos em análise na perspectiva da investigação. Neste âmbito a criatividade é percepcionada como ferramenta pedagógica indispensável, possibilitadora de aprendizagens significativas na realização do potencial criativo do aluno

destacando o forte contributo das Artes no seu incentivo, com o objectivo de um processo integral de desenvolvimento humano.

A II Parte, parte empírica dividida por dois capítulos, justifica o enquadramento metodológico de índole qualitativa, escolhido e desenvolvido nesta investigação e realiza uma descrição do trabalho implementado no âmbito do Projecto Sinestésias '*mixed senses*' no contexto da disciplina Oficina Multimédia B. Prossegue-se com a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos em dois momentos seleccionados da prática educativa assim como através de dois questionários, inter-relacionando estes dados com o referencial teórico que enquadrou este trabalho. Procura-se desta forma articular a teoria e a prática, fornecendo reflexões críticas da realidade. Segue-se a conclusão que realiza uma análise global da acção pedagógica implementada, com o propósito de responder à questão de partida levantada.

A redacção da dissertação foi realizada na antiga ortografia e está de acordo com as normas APA.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: Artes Visuais e seu contributo para o Currículo Escolar

“Quando se dá um deslocamento de uma cultura baseada no texto para uma cultura visual” Alter (2010, p.2) referindo Freedman (2001), criam-se novas problemáticas relacionadas com as novas linguagens, veiculadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação. São vários os estudos contemporâneos que reflectem sobre as transformações que estão a surgir, com base numa nova cultura que tem vindo a contribuir para uma alteração nas formas de produção e apropriação dos saberes. Parece existir uma crescente necessidade de se considerar a importância da educação visual no ensino, tornando-se cada vez mais claro, o seu potencial contributo, num quadro de emergência de novos paradigmas socioculturais (Alter (2010); Eisner (2002); Efland (2002); Fowler (1996); Vasconcelos e Elias (2011a); Duarte e Vasconcelos (2011). Neste contexto,

[...] a escola como principal meio de socialização e o seu inerente currículo escolar têm de acompanhar as mudanças que ocorrem nas sociedades dum modo reflexivo e crítico e cada vez mais, dadas as condições de incerteza, mudança rápida e radical em que vivemos hoje. Se como Hernandez (2005, p. 93) diz, pela primeira vez na história, nos confrontamos com um ciclo de renovação do conhecimento mais curto do que o ciclo de vida do indivíduo, é preciso pensar e incorporar esses temas na prática no sentido, sobretudo, de formar cidadãos capazes de participar criativa e criticamente na sociedade global cada vez mais formatada pela tecnologia e os media. (Duarte e Vasconcelos, 2011, p.176)

No entanto, o incremento de metas e objectivos nas aprendizagens que se tem verificado ultimamente na educação, leva a que se ponham em causa práticas de ensino artístico, assentes na exploração e na criação.

Neste sentido, Eisner (2004), exprime uma nova visão de educação que as escolas se devem esforçar por alcançar. Trata-se duma visão, em que a exploração seja mais importante que a descoberta, valorizando-se a surpresa, em detrimento do controlo; focando-se no que é distinto e não na uniformização; valorizando o metafórico, em vez do literal. Defende uma cultura educacional que tenha como foco maior, o reforço da imaginação sobre os factos, atribuindo maior prioridade ao qualitativo do que ao quantitativo, no que se refere à “viagem” educacional”, que deve ser mais significativa do que a “velocidade” com que se atinge a meta (Eisner, 2004, p. 10).

Assim, na actual diversidade escolar subjectiva e inter-relacional coloca-se em questão, a padronização e uniformização dos processos de avaliação, assim como a verdade dos conhecimentos transmitidos como parâmetro inquestionável, o rigor metodológico como inabalável, a finalidade primordial da transmissão de conhecimentos, considerados matrizes e que advogam uma clara separação entre o sujeito e o objecto do conhecimento, desvalorizando a índole intersubjectiva dessa produção e a aquisição do conhecimento (Esteban, 2009 p.126). Assume-se com igual importância, a superação de

uma visão pedagógica do ensino das artes, assente num cariz eminentemente lúdico ou meramente estético, sem qualquer finalidade (Eisner 2002) para a proposição de um outro olhar, mais abrangente e que, pelo processo criativo, promova o desenvolvimento completo do aluno, favorecendo variadas experiências criativas, estéticas, históricas e socioculturais da arte, fazendo a ligação da experiência ao conhecimento. Alter (2010); Eisner (2002); Efland (2002); Fowler (1996); Duarte e Vasconcelos (2011) Vasconcelos e Elias (2006a).

Deste modo, a escola deve facilitar o acesso ao património cultural e artístico, conduzindo a perspectivas para a intervenção criativa e crítica das Artes Visuais, através da experiência estética e artística que facilitam a criação e expressão, contribuindo para o refinamento da sensibilidade e de igual modo, para a formação pessoal, nas diferentes dimensões: cognitiva, afectiva e comunicativa (Eisner 2002; Fowler,1996). "As artes convidam os alunos a serem participantes activos, em seu mundo, em vez de meros observadores do mesmo" (Fowler, 1996, p.49).

Assim, para Eisner (2002) na linha de pensamento de Dewey, o desenvolvimento da inteligência artística deveria ser um dos principais objectivos da educação em artes:

Yet as John Dewey pointed out in the William James Lectures he gave at Harvard in 1932, intelligent reflection is a fundamental condition in the creation of art. Arts teachers help, or ought to help, their students get smarter about art in all its manifestations, including the arts in popular culture. Being able to compose the qualities that constitute a successful work is no trivial intellectual accomplishment. (Eisner, 2002, p.43)

Eisner (2002) preconiza a experiência em artes, como importante contributo qualitativo no desenvolvimento de estruturas de referência e entende a cognição em artes, como um conhecimento somático, um todo que se modela no sentir e no modo de lidar com as relações. O acto artístico incorpora o sentir, o pensar, o imaginar e o compreender e é na compreensão/organização somática destes modos que se dá o reconhecimento e reorganização de um padrão de acção, e se perspectivam novas possibilidades, na criação de novos padrões. Estas formas de pensar as relações requerem um "juízo na ausência de regras". Assim, a "flexibilidade de propósito", a avaliação e selecção da técnica no domínio de um meio, a consciência das emoções, pensamentos e valores socioculturais, conjugados na intenção e criação da composição qualitativa, constituem-se como capacidades metacognitivas em que se reconhece a unidade de forma e conteúdo e se assinala a importância de valor estético (Eisner 2002; 2004) sendo, neste sentido que as artes conferem substância significativa ao curriculum escolar.

The arts provide the kind of ideal that [...] education needs now more than ever. I say now more than ever because our lives increasingly require the ability to deal with conflicting messages, to make judgements in the absence of rule, to cope with ambiguity, and to frame imaginative solutions to the problems we face. Our world is

not one that submits to single correct answers to questions or clear cut solutions to problems; [...] We need to be able not only to envision fresh options, we need to have feel for the situations in which they appear. (Eisner, 2004, p.9)

As Artes Visuais constituem, assim, um forte contributo na educação, pois permitem novas formas de perceber, conceptualizar, imaginar e criar. As artes ampliam consciências e despertam os sentidos ao permitirem interconexões, entre várias formas de saber (Fowler, 1996). Quando bem orientadas, podem motivar, ampliar e enriquecer o currículo escolar no seu todo, ao integrarem as diferentes disciplinas de formas inovadoras e interdisciplinares, activando o interesse em todos os alunos (Fowler, 1996). As artes são também pela sua natureza inerentemente pessoais, logo com uma forte componente educativa dado que pelas artes, se promove a descoberta criativa individual, automotivação, autoconfiança, autodisciplina, satisfação da realização, persistência, flexibilidade e contínua construção do conhecimento nas múltiplas abordagens da criação de um trabalho artístico (Fowler, 1996).

Promovem igualmente a prática de estratégias multidisciplinares, como meio de motivação e empenho no desenvolvimento das capacidades criativas, em que muitos dos contextos se ligam entre si, ocasionando múltiplas abordagens que alargam os espaços formais e não formais, relacionando vários interesses e permitindo aos alunos uma visão alargada na compreensão e percepção de várias perspectivas, em vez de uma só forma de ver (Fowler, 1996).

Acompanhando Fowler (1996), as artes fornecem uma visão holística no modo de perceber, sentir e articular significados e formas de conhecimento, estruturando e organizando as concepções do mundo, levando-o a concluir que o potencial educacional das artes é demasiado grande para não ser plenamente explorado.

Our destination is to change the social vision of what schools can be. It will not be an easy journey but when the seas seem too treacherous to travel and the stars too distant to touch we should remember Robert Browning's observation that "A man's reach should exceed his grasp or what's a heaven for" (Browning/Allison, 1983). (Eisner, 2004, p. 10)

CAPÍTULO 2: Criatividade nas Artes Visuais — questões transversais

Segundo Alter (2010) e Rubio (2003), o surgimento de pedagogias pós-modernas nas artes, trouxe uma certa complexidade à avaliação em criatividade, ao verificar-se uma alteração ao anterior modelo modernista, focado numa educação artística, unicamente, centrada na inspiração, expressão criativa e pureza da forma e levando a uma redefinição e posicionamento crítico sobre a criatividade, sua caracterização na sociedade actual e, no processo criativo educacional.

The effect of post-modern perspectives upon art making practices in art education is palpable with many art educators encouraging students to borrow ideas from other artists and appropriate images, ideas and compositions from diverse cultural sources (Bates 2000). This is consistent with postmodernist art that often incorporates appropriation of imagery and ideas, as well as, collage and juxtapositions of historically and culturally diverse art objects and images (Clark 1996, p. 2). Mass culture has allowed new forms of art to infiltrate the elitism of art and modernist notions of self-expression and ownership are undermined through manipulating 'masterpieces' on computers (Wilks 2000, p. 26). As a result creativity is more closely associated with the process of production, the synthesis and transformation of existing ideas and imagery with one's own, than it is with originality of style or form. (Alter 2010, p.2)

Estas novas perspectivas paradigmáticas, que questionam a originalidade como “indicador fundamental do pensamento criativo” (Rubio, 2003, p.130), com base numa crítica cultural pós-moderna, exercem, assim, influências no discurso educacional, dando origem a uma pedagogia crítica que, regularmente, “questiona as suposições e premissas do modernismo” (Efland, 2005, p.3), assumindo uma forma de discurso conectado, por vezes ao feminismo, hermenêutica e multiculturalismo (Efland, 2005; Rubio 2003).

No entanto, como refere Efland:

Há também quem fique mais ou menos comprometido com os ideais modernistas e quem trabalhe para fortalecer seu compromisso com o progresso através da promoção da igualdade nas oportunidades educacionais, trabalhando para compensar os atributos enfraquecidos do controle e regulamentação social modernista. O desafio para o centro é esboçar *insights* da crítica pós-moderna, vindos tanto da esquerda quanto da direita, e usá-los para fortalecer os ideais democráticos, sem sucumbir ao pessimismo, à fragmentação e mistificação que engloba muito do discurso pós-moderno. (Efland 2005, p.3)

Por outro lado, a referência ao contexto escolar como uma influência negativa e inibidora das capacidades criativas do aluno, é apontada por alguns teóricos em criatividade, como Csikszentmihalyi (2010) e Sternberg (2007), mencionando as práticas educativas homogeneizadas e uniformizadas dos currículos, quanto aos métodos e objectivos, como uma garantia de selecção e de exclusão, com base na promoção de uma competição individualista, alicerçada no estímulo do aperfeiçoamento técnico e em métodos de avaliação acríticos que em nada beneficiam as capacidades inventivas e criativas do aluno.

Já Alter (2010) aludindo a Brown *et al* (2009) aborda um outro problema que se centra na preocupação pedagógica de alguns educadores em artes, receosos de que o investimento na criatividade possa condicionar e comprometer a compreensão crítica do conhecimento nas artes, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas pelos alunos, referindo:

Certainly, it is important to consider whether a greater emphasis on creativity in arts learning would compromise skills-based instruction. However, conceptualising creative thought as free and unbridled thinking, as is often the case, creates an unnatural dichotomy between skills-based and enquiry-based learning. Creative thinking is not laissez-faire because it involves a dynamic interplay between generating ideas and making judgments about them. Robinson (2001, p. 133) says,

[...] creative achievement does not always require freedom from constraints or a blank page (...). The creative achievement and the aesthetic pleasure lie in using standard forms to achieve unique effects and original insights. (Robinson 2001, p. 133). (...) The purpose of generative activity in creative thinking is to find an alternative to what has become conventional or routine or to expand the possibilities of a situation. (Alter, 2010, p.2)

Admite-se que o equilíbrio certo entre a geração de ideias e os seus julgamentos críticos se constituem como importantes passos, no crescimento criativo de um artista (Alter, 2010, p.2). De acordo com Eisner (2002) as Artes promovem uma qualidade a que ele chama "*propósito flexível*", — modo de pensar e agir que se revela na capacidade de estabelecer, definir, discernir a dinâmica de relacionamentos e possibilidades, dentro de qualquer problema, media ou situação. Assim: "This development requires the ability to deal effectively with multiple demands simultaneously. And it is in learning to engage in that process that perception is refined, imagination stimulated, judgment fostered, and technical skills developed" (Eisner 2002, p. 15).

Parece, então, possível que os professores possam criar ambientes de aprendizagem que estimulem a investigação e exploração independente e, em simultâneo, incentivem a aprendizagem, baseada nas competências (Alter 2010, p.2).

Duarte e Vasconcelos (2011), com base em Eisner (2002) referem que, embora a criatividade não seja uma dimensão exclusiva das artes, estas constituem-se como "domínios criativos por excelência" Duarte e Vasconcelos, 2011, (p.178). Ao promoverem nos estudantes a capacidade de reconhecimento do que é pessoal, distinto e mesmo único, sobre eles próprios e o seu trabalho, ajuda-os a ter consciência da sua individualidade e identidade, uma vez que as artes expressam, acima de tudo, a criação de uma visão pessoal. Contra a uniformização de respostas, nas artes procuramos como resultado a diversidade. Estamos interessados nas formas pelas quais a visão e o sentido são personalizados, e os resultados da educação pela arte são muito mais vastos do que aprender como criar, ou como ver inúmeros objectos (Eisner, 2002, p.44).

Os últimos vinte anos têm sido caracterizados por um rápido desenvolvimento tecnológico, e neste novo universo cultural, as novas tecnologias de comunicação e informação abrem perspectivas a um tipo de percepção multissensorial, adoptando formas e linguagens múltiplas no processamento e produção da informação (Rubio, 2003).

O conceito de criatividade é, também hoje, mais abrangente, permitindo não só desenvolvê-la, através do fazer arte, mas, também, na utilização do fluxo de linguagens e transferências múltiplas, sua inter-relação e hibridização, ultrapassando as fronteiras dos meios de expressão artísticos tradicionais (Rubio, 2003; Duarte e Vasconcelos, 2011).

Hoje, a elaboração e a flexibilidade são, extremamente valorizadas no construir, desconstruir, reconstruir, seleccionar, refazer, partir do conhecido e modificá-lo, adequando-o ao contexto e às necessidades. São processos criadores e muito valorizados, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais nos dias de hoje caracterizados por uma dinâmica de mudança constante que gera incerteza e insegurança Rubio, (2003); Vasconcelos (2011). Neste contexto, “a arte contemporânea pede a justificação da arte para além do subjectivo, interroga com propósito” verificando-se a “quebra dos limites tradicionais entre Belas Artes e Arte Popular,” originando “um alargamento do território das artes [...]” (Duarte e Vasconcelos, 2011, p.182).

Desta forma, devem-se reforçar competências e desempenhos na utilização e exploração de valores pessoais, culturais, históricos e sociais na criação do objecto artístico, promovendo uma formação global criativa e crítica no aluno, como sujeito de transformação da realidade e, como resposta às grandes problemáticas contemporâneas Rubio, (2003); Duarte e Vasconcelos, (2011). Neste contexto, pelas Artes podem-se propiciar actividades pelas quais o aluno é despertado para a criatividade, a qual evolui com a prática (Rubio, 2003; Vasconcelos e Elias, 2006a).

De acordo com Fowler (1996), as Artes são um sistema de símbolos que representa e expressa as nossas ideias, conceitos, reflexões, valores de vida e sentimentos, numa variedade de formas, que podem ser partilhadas e interpretadas pelos outros. A realização de um projecto artístico é, acima de tudo, um acto comunicativo, ainda que introspectivo, enunciando uma semiótica interventiva, no processo de transformação social. O artista pelas suas representações distintas, manifesta uma visão particular do mundo; como tal, a sua obra acaba por transportar consigo signos, símbolos e significados, indispensáveis à percepção de um determinado modelo de sociedade (Fowler 1996).

Porém, muitas das mensagens ou ideias não são, literalmente comunicadas, devido ao seu conteúdo metafórico, permitindo uma variedade de interpretações e ocasionando respostas emocionais e cognitivas, face ao seu conteúdo expressivo (Alter 2010). É no acesso a este processo de trabalho artístico que do ponto de vista educacional, podem

surgir ocasiões simbólicas e práticas de lidar com a ambiguidade, como estratégias potenciadoras do pensamento criativo. Pelas possibilidades combinatórias que sugerem, proporcionam-se aos alunos desafios intelectuais (Alter, 2010 p.3).

This elusiveness and ambiguity encourages the application of creative thinking (Sternberg & Williams 1996). When students have to sort through many categories of knowledge to find solutions to the puzzle presented to them they are required to synthesise their prior knowledge with the ideas expressed in artworks in order to find a creative solution (Sternberg & Williams 1996). The process of knowledge synthesis is, according to Anderson and Krathwohl's (2001) revision of Bloom's cognitive taxonomy, creative in orientation. (Alter, 2010, p.3)

Em suma, o envolvimento no processo artístico ‘fazer arte’ pode ser considerado como uma forma eficaz de desenvolver vários tipos de competências, práticas, imaginativas, criativas, críticas, interpretativas, comunicativas, sintéticas e analíticas, responsáveis por um comportamento criativo entre os estudantes (Alter, 2010; Rubio, 2003; Vasconcelos e Elias, 2006a).

Deste modo, no sentido de se ajudar os alunos a compreenderem a complexidade e poder da imaginação visual, devem-se delinear práticas multidisciplinares que explorem o uso da comunicação visual, potenciando a imagem como mediadora de experiências estéticas e de criação, (Alter 2010; Duarte e Vasconcelos 2011), uma vez que diferentes maneiras de pensar, em linha ‘código verbal/escrito’, ou em superfície ‘código visual’ implicam “modos específicos de comunicar” (Joan Costa, em Jardí, 2012, p.123).

Como referem Bahia e Trindade (2010, p.848), com base em Carroll (1993) “o raciocínio visual é uma habilidade especializada responsável pelo uso de imagens e relações visuais na resolução de problemas, essencial, na compreensão e processamento” [...]. Assim, para Bahia e Trindade (2010, p.848) referindo Bovet & Voelin (2007) “a imagem assume-se como determinante no desenvolvimento do raciocínio operativo”, exercendo a sua função como mediadora na forma como direccionamos, orientamos os nossos processos cognitivos e estas operações resultam de acções mentais de transformação e coordenação (Bahia e Trindade (2010) aludindo a Shepard & Cooper (1982).

Na percepção da forma, segundo Arnheim “encontra-se o início da formação de conceitos, ao capturarem-se as características estruturais, presentes no material de estímulo, ou que lhe foi imposto” (Arnheim, 1986, p.40).

Em conformidade com Bahia e Trindade (2010) que referem Primi (2002) a percepção, visualização e abstracção constituem-se, então, referências importantes nas “operações mentais de raciocínio em situações novas”.

Logo, a natureza integradora da imagem medeia e ajuda a inserção da informação num todo, possibilitando o estabelecimento de ligações, organização, composição e classificação de conceitos, “resultando daí uma compreensão única e profunda dos

fenómenos que motivam a inovação e a criatividade e facilita o processo criativo, porque conduz à criação de novos modelos e metáforas” (Bahia e Trindade. 2010, p. 848)

De acordo com Duarte e Vasconcelos (2011) na sua referência a Eisner (2002):

Convidar os alunos a usar a sua imaginação para ver coisas novas é um processo comum às ciências e às artes, perceber o que lá está, mas imaginar o que poderá ser e então usar o conhecimento e competências técnicas, bem como a sensibilidade para prosseguir o que se imaginou (Eisner, 2002). (Duarte e Vasconcelos, 2011, p.179)

Para Fowler (1996) a expansão da imaginação pode ser considerado como um dos resultados mais valorativos da educação alegando que:

Of all the capacities of the human mind, imagination may be the most unusual and momentous. By exercising imagination, humans have been able to transform and reinvent the world in infinite arrangements. [...] By using our capacity to imagine, we reinvent our lives every day, and we invent our future as well. (Fowler, 1996, p.63)

Por sua vez, Efland (2002) refere a imaginação como um tema um pouco esquecido e negligenciado, tanto pela investigação científica como pela Educação ao longo do Sec. XX, resultado da herança positivista, em que o pensamento científico era considerado o domínio da lógica e da razão, referindo que essas suposições ainda não se desvaneceram totalmente, encontrando-se preservadas na forma de mitos e ideologias.

Desta forma, segundo Efland (2002), embora o potencial da imaginação para a cognição como processo facilitador do conhecimento e compreensão no processo criativo, seja indiscutível, esta, ainda é observada sob suspeita, existindo uma tendência para se ignorar ou desvalorizar ideias, se forem “produtos da imaginação” e desconfiar, até, de indivíduos que têm uma “uma imaginação fértil” (Efland, 2002, pp.133-134).

A imaginação é um processo mental importante, responsável pela criação e representação de objectos inexistentes e também, na combinação e reorganização de experiências vividas, dando origem à criação de novas ideias ou representações (Efland, 2002).

This latter power “is often regarded as the more seriously and deeply creative faculty which perceives the basic resemblances between things, as distinguished from fancy, the lighter and more decorative faculty which perceives superficial resemblances” (Websters New World Dictionary, College Edition, 1964, p. 725). (Efland 2002, p.133)

A imaginação refere-se a processos cognitivos que possibilitam aos indivíduos a organização ou reorganização de imagens, a combinação ou recombinação de símbolos como nas criações metafóricas ou produções narrativas (Efland, 2002 p.134), sendo que esta definição implica que os produtos da imaginação diferem de um pensamento de senso

comum, por serem mais inovadores e menos constrangidos pelas típicas ou convencionadas formas de comunicação (Efland 2002, p.134).

Assim, a imaginação assume a forma de estímulo da cognição no processo de compreensão e conhecimento, logo muito importante para a visualização como processo mental de configuração e reconfiguração de conceitos, em que novos conceitos são incorporados às estruturas de conhecimento (Efland 2002).

Neste contexto, Efland (2002) e Tschimmel (2006) referem como um dos factores essenciais para um pensamento criativo/inovador a capacidade de se percepcionarem novas perspectivas, e ambiguidades no nosso mundo.

Seeing is equated with believing! However, once we become aware that what was learned earlier may affect what and how we perceive, the possibility exists that something else might be found than what was expected. It is often possible to change our perceptual habits if and when we suspect that they may be limiting our horizons or, as Goodman (1978b) has put it, we can engage in different “ways of worldmaking. (Efland, 2002, p.17)

Por conseguinte:

During more advanced phases of domain-specific learning, students may encounter higher-order thinking strategies such as the ability to categorize and to form analogies and metaphors. In the arts, where interpretation is a central preoccupation, the use of analogies and metaphors permits individuals to establish connections among objects and ideas. (Efland, 2002, p. 116)

No mesmo âmbito e de acordo com Alter (2010 referindo Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg & Williams, 1996 e Starko, 2005), na criação do objecto artístico, pelo processo criativo recorre-se, muitas vezes, ao pensamento metafórico, flexibilidade, abstracção e visualização. Para o mesmo autor, o recurso à metáfora como procedimento de codificação permite estabelecer ligações de semelhança, entre ideias contrárias, expandindo as possibilidades de associações entre signos diferentes, ao retirar-se uma ideia de um contexto colocando-a num novo contexto. O segundo ponto para Alter (2010) referindo-se a Sternberg e Williams, (1996) e Starko (2005) é que a flexibilidade denota a capacidade de olhar para uma situação sobre muitos pontos de vista, ou gerando muitas categorias de respostas que, por sua vez, estão dependentes de um repertório diversificado de formas de pensar, sobre um determinado tópico conceptual. E a visualização, como auxiliar criativo na concepção de conceitos que não são visíveis (Alter, 2010). Ainda de acordo com Alter (2010), na sua referência a (Roukes, 1988; Efland, 2002; 2004 e Eisner 2002), o recurso nas práticas artísticas à abstracção, metáfora visual e analogias, tem por intuito promover o pensamento criativo e, conseqüentemente, a geração de ideias, porque o uso consciente destes dispositivos simbólicos expressivos abre um leque variado e amplos acessos a ligações que impulsionam um pensamento inovador, ou criativo. Possibilitando novas formas

de ver, originando novas formas de significação a metáfora é uma componente essencial da imaginação, Efland (2002), acrescentando:

The arts are places where metaphoric leaps of imagination are prized for their power and aesthetic excellence. Moreover, it is in the arts where the experience, nature, and structure of metaphor becomes the principal object of study. This happens in activities where individuals create works of art, but it comes into play in the interpretation of works of art as well. Deepening the wellspring of the imagination and the role it can play in the creation of personal meaning, and in the transmission of culture, becomes the point and purpose for having the arts in education. (Efland, 2002, p.152)

A utilização de analogias, trocadilhos, metáforas, mitos, enigmas, paradoxos, ambiguidades e anomalias, é uma prática muito usual no meio artístico, (Alter, 2010, p.4) como opção original criativa e alternativa a um discurso redundante, assente na banalidade.

Radical transformations and de-contextualisation of images/symbols can create a sense of tension or conflict in terms of the perceiver's interpretation of the image schemata being represented (Solso 1996). Artists consciously use these devices to produce non-literal and unexpected visual forms in their art because they are aware that interpreting these images requires further intellectual effort (Solso 1996). When the eye sees something incompatible with one's hypothesis of the world this can create psychological dissonance. What we 'see' is to a large degree determined by our knowledge of what we 'should see' (Solso 1996, p. 75). In this respect recognising contextual elements plays a large part in the comprehension of signs, symbols and objects. (Alter, 2010, p.4)

Para Vasconcelos e Elias, (2006a) a utilização de processos criativos multidisciplinares no recurso a diferentes e distintos modelos conceptuais e a transacções interactivas entre eles, são contributos cognitivos muito importantes para a criatividade.

[...] o uso de estratégias mentais que encorajam activamente a divergência e desencorajam a inibição. Heerwagen (2002) refere a existência de dois processos chave na base da resolução criativa: processos combinatórios (produzir novas combinações que ultrapassem ideias/coisas familiares) e processos de transformação (uso do pensamento analógico e de metáforas para transferir conceitos dum domínio para o outro) (Vasconcelos e Elias, 2006a, p.68)

O ensino de alfabetização visual na educação em Artes Visuais pode desta forma, exercer um papel importante e mais amplo, abordando-se as diversas dimensões da linguagem, explorando as possibilidades semânticas como forma de incentivar um tipo de pensamento mais inovador e aventureiro em resposta à arte e outras '*média*' (Alter, 2010).

[...] Because the arts are usually not about art but about many other subjects, the argument that is a bastardization to use them to teach those other subjects just doesn't hold water. The subject matter of the arts, revealed through the decoding process, can easily and naturally relate to most, if not all, the subjects in the curriculum. (Fowler, 1996, p.72)

Neste seguimento, como refere Rolling Jr.(2011) no NAEA_Advocacy White Paper¹ Abordagens mais flexíveis às práticas da educação artística são necessárias como forma de enfrentar o carácter inerentemente, pluralista da aprendizagem numa era visual.

Rolling, Jr. advoga a integração conjugação/interacção de modelos diferentes da prática pedagógica que transcendam a concorrência entre eles, e configurem uma estrutura adaptável e simbiótica, por forma a estimularem o pensamento. Tal deverá ser feito, através da observação, experiência, exploração e experimentação no domínio das propriedades de meios e materiais. Advoga a transição de um modelo focado no pensar de forma expressiva, através de uma linguagem simbólica, para um modelo que se concentra no pensamento crítico sobre as imagens e ideias inseridas em determinados contextos que se constituem como processos significativos muito importantes para os dias de hoje como potenciadores da criatividade/inação e invenção na aprendizagem (Rolling Jr. 2011).

Neste contexto, parece ser pertinente, a proposta de um currículo das artes focado no desenvolvimento de repertórios múltiplos enunciados no documento *The Ontario Curriculum Grades 1-8, Arts*, (The Arts, 2009 p.6) sistematizados em quatro ideias centrais: desenvolvimento da criatividade, comunicação, compreensão da cultura e estabelecimento de conexões, apresentados de forma resumida no quadro seguinte:

Ideas Underlying the Arts Curriculum	
Developing Creativity	• developing aesthetic awareness • using the creative process • using problem-solving skills • taking an innovative approach to a challenge
Communicating	• manipulating elements and forms to convey or express thoughts, feelings, messages, or ideas through the arts • using the critical analysis process • constructing and analysing art works, with a focus on analysing and communicating the meaning of the work • using new media and technology to produce art works and to convey thoughts, feelings, and ideas about art
Understanding Culture	• understanding cultural traditions and innovations • constructing personal and cultural identity (developing a sense of self and a sense of the relationship between the self and others locally, nationally, and globally) • making a commitment to social justice and dealing with environmental issues
Making Connections	• making connections between the cognitive and affective domains (expressing thoughts and feelings when creating and responding to art works) • collaborating to create works with others, and performing in ensembles • making connections between the arts and other subjects (e.g., transferring knowledge, skills, and understanding to other subject areas)

Quadro 1 - The Ontario Curriculum Grades 1-8, Arts,
in: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>

¹ "Advocacy White Papers para a Educação Artística" Coleção de 14 ensaios escritos em resposta ao relatório NAEA, Aprendizagem numa Era Visual: A Importância fundamental das Artes Visuais para a Educação.

No âmbito do objectivo proposto para a educação artística, Eisner (2002, p.43) sintetiza referindo que os programas de educação artística devem ajudar os estudantes a aprenderem a criar e experimentar as características estéticas das imagens e a compreenderem a sua relação com a cultura de que fazem parte.

2.1 – O Desenho como uma ferramenta de mapeamento conceptual no processo criativo

Segundo Vasconcelos e Elias (2006a, p.67) o “desenho pode considerar-se como espaço de eleição da criatividade” uma vez que por este se “desenvolvem, capacidades perceptivas, espaciais, cognitivas” e a sua linguagem pode ser aplicada como registo de trabalho, em diversos níveis. O Desenho constitui-se, assim, uma forte componente das Artes Visuais, possibilitando a especulação e a busca de soluções inovadoras, sendo também útil como auxiliar na formulação de soluções e como ferramenta do pensamento visual. O desenho é uma linguagem que permite a visualização de ideias. Visualizar é uma maneira de abstrair o pensamento, de pensar sem palavras, ou seja, os desenhos permitem a manipulação de conceitos abstractos ou subjectivos, através do uso de esquemas de raciocínio não verbais, permitindo a integração e a consciencialização do todo e o estabelecimento de relações entre as partes.

O desenho cumpre assim as suas diversas funções: uma ferramenta de pensar e de expressão do pensamento; um estímulo à criatividade; um instrumento de comunicação de ideias; um processo de conhecimento do próprio e lugar de expressão de subjectividade; um percurso evolutivo, a “formatividade”. (Vasconcelos e Elias, 2006a, p.68)

Podemos, assim, considerar o Desenho como um modo de registo dos nossos processos cognitivos, de como percebemos, compreendemos e processamos as nossas experiências, uma vez que, pelo Desenho, nos é possível explorar e combinar os nossos pensamentos, “fora dos limites das nossas mentes” (Kantrowitz, Brew e Fava, 2012, p.1). São vários os artistas, arquitectos, engenheiros, matemáticos, e outros profissionais que exploram, por este meio, as ideias originando novas ideias (Kantrowitz, Brew e Fava, 2012).

Perspectiva-se, assim, o Desenho como uma actividade recorrente e transversal em diversas áreas da actividade humana que pode servir como: extensão da memória no processo de trabalho; visualização; testar hipóteses; desconstrução e reconstrução de conceitos; ligação de ideias e objectos; estabelecimento de comparações; resolução de problemas; e como forma de comunicação (Kantrowitz, Brew e Fava 2012).

Estas funções realizam-se na prática, em simultâneo, dum modo articulado que ganha expressão no processo projectual. Citando Molina (1999:17) o desenho, ao mesmo tempo que configura uma ideia, comunica e informa sobre a estrutura com

a qual cada pessoa capta o fenómeno, reflectindo ao mesmo tempo o valor simbólico que assume. (Vasconcelos e Elias, 2006a, p.68)

Interessa perceber que não se pode resumir o desenho a mero processo instrumental de simples representação e transmissão de ideias, mas pelo contrário, se deve ampliar a sua dimensão a um processo interactivo, indagador e dialéctico em que a sua fisicalidade gráfica “como ferramenta do pensamento” pode resultar algo instável e indefinida, logo ambígua e criadora de possibilidades e de escolhas de alternativas que podem “ser experimentadas e experienciadas” e é nesta transformação criativa, que podemos olhar para o desenho como um processo de acção “estimulador da criatividade” no acto da criação Vasconcelos e Elias (2006a).

Deste modo, Vasconcelos e Elias (2006a) referindo-se a Carneiro (2001, p.35) “o essencial do processo de criação não está nos instrumentos, mas na concepção” olhando-se desta forma para os diversos meios e suportes, como instrumentos ao dispor das ideias, reconhecendo-se o potencial do desenho na incorporação e transposição de linguagens, bem como, facilitador no mapeamento e operacionalização de conceitos.

As any other human activity drawing is dynamic reflecting conditions and costumes of its own time. Each time has its own language. Apparently, nowadays, it seems to be an eclectic one, privileging diversity where classical barriers in specific domains are being blurred, where low and high technology can coexist. (Vasconcelos e Elias, 2006b, p.4)

Neste seguimento, o desenho digital, na actualidade, pode ser observado na prática do Desenho, como um sistema de construção válido na ampliação e complementaridade de processos e não como substituto do desenho analógico ‘dito tradicional’. Pelo contrário, incorpora alguns elementos que fazem parte dos procedimentos do desenho, proporcionando um novo espaço de trabalho que pelas suas especificidades processuais e operativas, abre espaço a múltiplas possibilidades, constituindo-se como um “novo desafio conceptual” (Simões, 2002, p.21).

Em conformidade com Vasconcelos e Elias (2006a) que citam (Molina 2002: p.56) “o desenho contemporâneo, ou (novo desenho) não se esgota na facilidade dos meios, mas sim na capacidade inteligente de organizar os seus dados para estabelecer uma hipótese de sentido” (Vasconcelos e Elias, 2006a, p.71).

Para as mesmas autoras, aqui reside a essência do desenho contemporâneo — no processo de criação, pela sua permeabilidade, plasticidade, versatilidade e transversalidade, podendo acompanhar as várias etapas de um processo criativo/artístico, como um meio de registo gráfico bidimensional ‘esboços, croquis’, de indagação e exploração no mapeamento de conceitos, evoluindo para uma base híbrida no cruzamento e transgressão de processos com outros media, outras realidades e, neste entrecruzar de linguagens “Analogias,

metáforas ou justaposição de ideias poderão ser graficamente, experimentadas e experienciadas por meio do desenho, recorrendo a processos híbridos – entre analógico e digital” (Vasconcelos e Elias, 2006a, p.71). Assim devem dimensionar-se espaços educativos de desenvolvimento de processos criativos com uma abordagem cognitiva na representação gráfica subjectiva, em que o Desenho é observado como um recurso vinculativo que possibilita um modo de encontrar mecanismos próprios, nas relações entre a expressão do pensamento, a realidade e imaginação, na manipulação de realidades (Vasconcelos e Elias 2006a).

2.2 – Criatividade versus Desempenho — Reconceptualização de Práticas Educativas

Acompanhamos as autoras Burnard e White (2008, p.671) na sua citação de Craft (1999) “Creativity is considered to be ‘an essential life skill, which needs to be fostered by the education system’ (Craft, 1999, p.137)”.

Yet, the pedagogical practices which enable teachers to support, implement and enhance the development of creativity (i.e. passing more control to students, providing space and time which enable risk-taking and student agency) while adhering to the performance agenda and its standards of measured achievement, remain complex, conflicting issues. (Burnard e White, 2008, p.671)

Porém, apesar das abordagens à criatividade no âmbito da educação, serem temas complexos e controversos, em muitos sistemas educativos, para Sternberg (2007, p.3) a criatividade deve ser percepcionada como um hábito e “*Like any habit, creativity can either be encouraged or discouraged*”.

The main things that promote the habit are (a) opportunities to engage in it, (b) encouragement when people avail themselves of these opportunities, and (c) rewards when people respond to such encouragement and think and behave creatively. You need all three. Take away the opportunities, encouragement, or rewards, and you will take away the creativity. In this respect, creativity is no different from any other habit, good or bad. (Sternberg, 2007, p.3)

Sublinhando a importância que a criatividade tem na educação depreende-se que o desafio que o actual contexto traz ao professor como pesquisador, é procurar compreender o que se entende por criatividade, suas problematizações e operacionalizações conceptuais, em torno das suas ambiguidades e respectivas implicações práticas, no âmbito didáctico. Assim, a ausência de uma definição consensual do fenómeno, não serve como justificação, nem se constitui inibidora do estímulo e desenvolvimento da mesma, antes pelo contrário, esta falta de consenso aparente sobre a definição de criatividade coloca-se como um desafio epistemológico às pedagogias criativas no contexto educacional (Bahia e Nogueira

2005; Burnard e White 2008). Esta concepção pode desta forma ser sustentada no pensamento de Feldman (1993) referido pelas autoras Burnard e White (2008):

The conceptions of creativity that have emerged require a development from current practice and, in relation to pedagogy, involve teachers rethinking their approach to learning and going beyond the safe and the known. Feldman et al. (1993) have argued that 'going beyond' is what fundamentally characterises creativity. (Burnard e White 2008, p. 672)

A aparente simplicidade desta afirmação coloca questões essenciais às novas práticas pedagógicas, na gestão complexa, multidimensional, inerente à criatividade e respectivas implicações e consequências na actuação, desempenho dos professores e sua relação com as aprendizagens reguladas pelos conteúdos e avaliações padronizadas, com base nos objectivos das metas curriculares. Burnard e White (2008) referem:

This example serves also to draw attention to complex issues of power and control in teachers' work, which raises a number of significant questions: Should teachers become more compliant? Or more subversive? What are the costs of either course of action? Is it possible for teachers to walk the middle ground? Does performativity suppress creativity? Or can creativity thrive in spite of performativity? Indeed, does performativity inspire creativity? (Burnard e White 2008, p. 672)

Para as mesmas autoras nos actuais sistemas educativos ocidentais existe um contra-senso nos discursos, pois há, por um lado, o discurso teórico e político de incentivo à criatividade e inovação e, por outro, a implementação de uma normalização e padronização curricular, assente em metas e objectivos, processos estes que se restringem à reprodução do conhecimento sem conexão com o contexto social e que não oferecem espaço para o desenvolvimento da criatividade nas suas diversas formas de manifestação. Reforça-se esta visão na seguinte citação de Sternberg (2003) em Burnard e White (2008):

Few children are willing to take risks in school, because they learn that taking risks can be costly. Perfect test scores and papers receive praise (...) Teachers may inadvertently advocate that children 'play it safe' when they give assignments without choices and allow only particular answers to questions. Thus teachers need to not only encourage sensible risk-taking, but also reward it. (Burnard e White 2008, p.672)

Estas questões são fundamentais, no âmbito do desenvolvimento da criatividade no contexto educacional, devendo ser problematizadas reflectidas e discutidas na perspectiva de superação e mudança, pois, segundo as mesmas autoras reflectem-se nas práticas pedagógicas dos professores argumentando que *"that it is performativity on the part of the education bureaucracies and timid principals that require teachers to 'play it safe' in terms of their teaching"* (Burnard e White, 2008, p. 673) e acrescentam:

As Miles Davis suggested, playing it safe is the antithesis of creativity: 'The brilliance comes in your mistakes—that's how you discover new things. And the only way to make mistakes is to stretch and take chances. If you play it safe, you'll never progress' (cited in Swann & Pratt, 2003, p. III). (Burnard e White 2008, p.673)

A necessidade de se desenvolverem novas abordagens da educação viradas para o desenvolvimento da criatividade é evidenciada na seguinte afirmação das autoras "our interest is the web of social and cultural relationships that are deeply influential in shaping creativity (see Csikszentmihalyi's systems model, 1999) and the propensity of teachers to value and foster creativity in their classrooms, within the context of performativity" (Burnard e White, 2008, p.671).

Partindo deste pressuposto e tomando por referência o actual contexto de ensino, percebe-se o professor como agente social de mudança e reconceptualização pedagógica, ao sair da sua zona de conforto assumindo uma posição mais realista e progressista encontrando na mediação criatividade/desempenho, uma abordagem para a transformação criativa que, dentro de alguns limites curriculares, pode constituir-se como um desafio tanto para o aluno como para o professor (Burnard e White, 2008).

Dichotomising performativity and creativity into 'either-or' does not acknowledge the careful balancing teachers somehow manage in navigating their way through. Indeed, it is this contradiction, the inherent ambiguity and uncertainty, that characterises the interaction of performativity and creativity. (Burnard e White 2008, p.677)

É importante, no entanto, referir pela sua pertinência três elementos centrais propostos pelas autoras na perspectiva de alteração dos actuais sistemas educativos:

In this reconceptualisation of pedagogy we have suggested that three essential elements are required for teachers to confidently reassert ownership of education and develop future learning and teaching practices that embrace, value and foster creativity. Firstly, we argue that professional agency and pedagogical autonomy should be returned to teachers; and secondly, that teachers need to be supported to take risks and to work outside the safe, the known and the predictable. The third element put forward is the importance of creative and collegiate collaboration among teachers as well as genuine partnership and consultation with school communities. (Burnard e White 2008, p.673)

Seguidamente, a este enquadramento relativamente às problematizações, em torno da necessidade de reformulação das práticas de educação e no desenvolvimento de uma cultura assente no estímulo da criatividade, entra-se no campo da investigação do conceito criatividade.

2.3 – Criatividade — Conceito: o que se entende por criatividade?

No âmbito da investigação sobre criatividade é notória a ausência de consenso e a presença da controvérsia, assente em diversas perspectivas de onde se salientam dois tipos de abordagens: 1 – unidisciplinar — centrada no perfil do indivíduo criativo e processos cognitivos e 2 – multidisciplinar — o indivíduo integrado na dimensão sociocultural numa perspectiva global multidimensional e não apenas psicológica (Sternberg e Lubart 2010).

Considerando que este estudo vai de encontro à visão do processo de desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo que se realiza/mobiliza na multiplicidade das relações e dimensões, vão-se encontrar pontos de sustentação nas concepções que integram a noção de processo, dinâmica pessoal e sua inter-relação, com o contexto em que se inserem.

Procurando, assim, resgatar alguns importantes conceitos de criatividade julga-se oportuno esclarecer a questão inicial que põe em marcha todo o processo **como activar o potencial criativo do aluno, em sala de aula?... e como mantê-lo activo?** Esta questão parte da premissa de que todos os indivíduos possuem potencial criativo. No entanto, até meados do Sec. XX a criatividade foi observada como um atributo, relação privada singular e restrita a determinados indivíduos e domínios (Bahia e Nogueira, 2005).

Digamos que algumas das ideias mais recorrentes sobre criatividade passam por (1) se considerar o acto criativo como o resultado de um processo inconsciente, (2) se entender a criatividade enquanto inspiração súbita, e, (3) se considerar a criatividade como processo inerente a um génio que, na visão ptolomaica, centre sobre si todas as qualidades necessárias à emergência de um produto criativo (Weisberg, 1986). (Bahia e Nogueira, 2005, p.1)

Actualmente, segundo uma visão mais convergente e relevante na literatura e investigação sobre criatividade, esta é observada como uma capacidade inerente a todos os indivíduos, ainda que se manifeste em diferentes níveis/tipos e abrangente a todos os campos de conhecimento, embora se expresse de formas diferenciadas (Sternberg, 2006) “Creative contributions differ not only in their amounts but also in the kinds of creativity they represent” (Sternberg, 2006, p.95).

Para Lassig (2009), esta visão de determinação de diferenças individuais do potencial criativo reconhece, também, o potencial de crescimento e desenvolvimento. Aceita-se então que as capacidades criativas podem ser aprendidas e melhoradas não existindo, porém, uma fórmula ou conjunto de instruções para o fazer. “Estimular a criatividade requer ser-se criativo” (Lassig, 2009, p.5).

Para Zimmerman (2009) com base em Csikszentmihalyi, (1996); Feldman, (1982) e Gardner, (1999), ao aceitar-se que a criatividade se torna, cada vez mais especializada, dentro de um domínio específico, como a arte, exige-se uma preparação mais

especializada: “teaching for creativity could focus on general creativity processes when students are young and then domain-specific activities can be introduced as students mature and commit themselves to a particular field of interest that involves real-world adult activities.” (Zimmerman, 2009, p.391).

Nesta sequência, para Tschimmel (2010, p.162) “as prestações criativas ou as inovações não acontecem numa cultura em geral, mas antes num dos seus domínios específicos, cujas regras o indivíduo que cria deve dominar suficientemente bem”. Neste sentido, como refere, Lassig (2009, p.3): “The domain-specificity element of creativity implies that creative thinking skills need to be fostered and learned in each domain in which creative production is expected”.

Lassig (2009) sugere que as práticas de ensino devem ser baseadas na pesquisa empírica de factores que influenciam a criatividade, tornando-se necessário o estabelecimento de um discurso comum sobre tipos ou níveis de criatividade e sua correlação com o campo/domínio do conhecimento para uma melhor compreensão. “Basicamente, importa conhecer aquilo que se quer estimular, para que de facto se possa desenvolver plenamente, sem constrangimentos” (Bahia e Nogueira, 2005, p.9).

Para alguns investigadores em criatividade, a constatação de diferenças individuais conduziu à diferenciação dos tipos/níveis de criatividade. Segundo Sternberg (2012):

Many people associate creativity with the greats, such as Darwin, Picasso, Hemingway, Beethoven, and others of that ilk. But creativity comes in various kinds (Sternberg, Kaufman, & Pretz, 2002), as do theories of creativity (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). For example, Kaufman and Beghetto (2009) have distinguished among four levels of creativity: Big-C, the kind found in Darwin and others of that level; little-c, or everyday creativity; mini-c, or the kind found in the learning process; and Pro-c, the kind represented in the progression from little-c to Big-C. (Sternberg, 2012, p.3)

Assim, com base em Bahia e Nogueira (2005); Lassig (2009) e Sternberg (2012), seguindo esta taxonomia podemos posicionar este estudo de âmbito pedagógico, como uma transição da criatividade mini-c ‘reconhecimento do potencial, inerente a todos os indivíduos de serem criativos’ para a little-c, ‘experiências pessoais de aprendizagem dos alunos’ e desta, para a Pro-c ‘contribuição criativa julgada como nova e significativa para um grupo restrito de pessoas a comunidade escolar, por exemplo’ e observada como momento da aprendizagem que possibilita a progressão para o Big C ‘contribuições criativas, ideias ou produtos que levam a transformações com impacto na sociedade’. Assim, na linha de pensamento de Lassig (2009, p.3): “Therefore, it is critical that we nurture creativity from an early age in order to encourage mini-c creators to become little-c or, in special cases, Big-C creators”.

The continuum of mini-c through to Big-C can also be viewed as acknowledging the development of knowledge or expertise in creativity. That is, to be highly creative, one requirement is substantial content knowledge relevant to the particular topic or area. From the perspective of everyday creativity, people with varied levels of knowledge can be creative; however, their creative products will show depth commensurate with their knowledge and experience. (Lassig, 2009, p.3)

Ou, como refere Gardner:

Como já foi documentado nos estudos de psicologia cognitiva, são necessários dez anos para um indivíduo obter uma maestria inicial em um domínio se começássemos aos quatro anos de idade, como Picasso, poderíamos ser mestres na adolescência; compositores como Stravinsky e bailarinas como Graham, que não iniciaram seus empreendimentos criativos até a adolescência tardia, não atingiram este estágio antes do final da casa dos vinte. (...) A década de aprendizagem aumenta a probabilidade de uma descoberta importante. (Gardner, 1996, p.298)

Os argumentos acima apresentados defendem a ideia de que a aquisição, desenvolvimento e gestão do conhecimento, parece ser um dos recursos importantes para a criatividade num domínio específico. No entanto, com base em Sternberg (2006) na sua referência à teoria de investimento em criatividade de (Sternberg & Lubart, 1991, 1995) o conhecimento pode ser observado como uma vantagem ou desvantagem diferencial.

On the one hand, one needs to know enough about a field to move it forward. One cannot move beyond where a field is if one does not know where it is. On the other hand, knowledge about a field can result in a closed and entrenched perspective, resulting in a person's not moving beyond the way in which he or she has seen problems in the past. Knowledge thus can help, or it can hinder creativity. (Sternberg, 2006, p.89)

Por outras palavras, o conhecimento nem sempre leva à criatividade, mas parece ser uma das condições necessárias para esta Nickerson (2010).

Some investigators have argued that very high levels of domain-specific knowledge can, in some instances, work against creativity. The idea is that experts in an area can become so committed to a standard or "correct" way of approaching problems in area of expertise that they are unlikely to consider the possibility of alternative approaches (Frensch & Sternberg, 1989; Simonton, 1984). (Nickerson, 2010, p.409-410)

No entanto, para Nickerson (2010) poderá ser mais prejudicial e problemático para a criatividade a falta de conhecimento, do que o muito conhecimento, acreditando que o ideal se encontra na gestão correcta do mesmo. Enquadrando-se nesta linha de pensamento, Tschimmel (2010) refere:

[...] dominar bem uma área do conhecimento é efectivamente a base e a condição para o pensamento criativo, assim como simplifica o processo de resolução de problemas, mas que está longe de constituir uma garantia de resultados originais

ou adequados ao problema. Também constatámos que um bom conhecimento dos processos e estratégias específicos da disciplina aceleram o processo criativo de resolução do problema. (Tschimmel, 2010, p.305)

Depreende-se, então, que a gestão de recursos mediada pelos processos cognitivos e suas respectivas implicações, parece ser condição essencial para a criatividade. Assim, de acordo com a teoria de investimento de Sternberg, (2006c); Sternberg e Lubart, (1991, 1995a, 1995b), a confluência de vários factores inter-relacionados, como a inteligência, conhecimento, estilos cognitivos, traços de personalidade e variáveis motivacionais, por sua vez relacionados com o meio ambiente, exercem influência muito importante no processo criativo (Sternberg, 2012).

Although levels of these resources are sources of individual differences, often the decision to use the resources is the more important source of individual differences. Ultimately, creativity is not about one thing, but about a system of things (Csikszentmihalyi, 1988, 1990, 1996, 1999; Locher, 2010). (Sternberg, 2012, p.5)

A relação inteligência e criatividade, bem como o que se entende por cada uma delas no âmbito da investigação, carece de consenso, sendo ainda questões complexas e controversas (Sternberg e O'Hara 2010) pelo que, “ainda não está cientificamente explicado se a criatividade é uma prestação do pensamento inteligente (cf. o conceito de Gardner de “inteligência criativa”, 1999a) ou se se trata de uma capacidade cognitiva de um tipo completamente diferente” (Tschimmel, 2010, p.105).

Segundo Sternberg e O'Hara (2010) a visão mais convencional, é a de que a inteligência e a criatividade são capacidades distintas que se sobrepõem em alguns aspectos, mas não em todos. Deste modo, Sternberg e O'Hara (2010, p.251) referem “que, de acordo com Getzek e Csikszentmihalyi (1972), a inteligência e a criatividade representam diferentes processos, sendo a inteligência necessária em diversificados campos da actividade criativa, numa ampla variedade de graus”.

Neste sentido: “Tal como a criatividade, a inteligência é condição para um processo mental orientado para um determinado objectivo” (Tschimmel, 2010, p.105) e, na sua referência a Puente Ferreras (1999: 24 s) “segundo o resultado de investigações levadas a cabo, as pessoas de grande criatividade são, na maioria dos casos, também muito inteligentes; mas, inversamente, uma grande inteligência não está necessariamente ligada a prestações criativas significativas” (Tschimmel, 2010, p.105). Contudo, como refere a autora:

Qualquer que seja exactamente a relação entre elas, de todos os estudos sobre o tema resulta claramente que sem um determinado nível de inteligência nenhuma prestação criativa é possível (Puente-Ferreras refere in *El cerebro creador* os estudos que o levaram a esta conclusão: Getzels & Jackson 1962, Wallach & Kogan 1965, Hasan & Butcher 1966 e, finalmente, Ausubel, Novak & Hanesian

1987). Após a análise de numerosos estudos, também Arieti e Gardner chegam a uma conclusão semelhante: para que possa haver prestações criativas, a pessoa necessita de um mínimo de inteligência (fala-se de um Q.I. de pelo menos 120). A partir deste valor não há todavia provas suficientes de uma relação estreita entre pensamento inteligente e criativo [Arieti 1971: 299 ss; Gardner 1998: 38 e 1993/2006: 43]. (Tschimmel, 2010, p.106)

Quanto aos estilos cognitivos, forma pela qual um indivíduo gere, explora e utiliza as suas capacidades cognitivas (Alencar e Fleith (2003), “a legislative style is particularly important for creativity (Sternberg, 1988,1997), that is, a preference for thinking in novel ways of one's own choosing” (Sternberg e Lubart) referem:

This preference needs to be distinguished from the ability to think creatively: Someone may like to think along new lines, but not think well, or vice versa. To become a major creative thinker, it also helps if one is able to think globally as well as locally, distinguishing the forest from the trees and thereby recognizing which questions are important and which ones are not. (Sternberg e Lubart, 2010, p.11)

Ainda, segundo Sternberg e Lubart (2010) são várias as investigações em criatividade que assinalam, também, a importância de certos traços de personalidade, para a prestação criativa. Estes atributos incluem, entre, outros a: “auto-eficácia, vontade de superar desafios, assumir riscos razoáveis, e tolerância para a ambiguidade” (Sternberg e Lubart, 2010, p.11).

A motivação intrínseca, mecanismo interno que regula e orienta o indivíduo num determinado objectivo, traduzindo-se no grau de concentração na tarefa é, também, observada como essencial para a criatividade (Sternberg e Lubart 2010), aludindo a estudos sobre criatividade nomeadamente o de Amabile (1983,1996) e referem,

[...] the importance of such motivation for creative work, and has suggested that people rarely do truly creative work in an area unless they really love what they are doing and focus on the work rather than on the potential rewards. (Sternberg e Lubart, 2010, p.11)

Creativity may not only require motivation, but also generate it. Research has shown that when creative students are taught and their achievements are then assessed in away that values their creative abilities, their academic performance improves (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigorenko, 1996). (Sternberg e Lubart, 2010, p.9)

A motivação extrínseca como factor externo, coadjuvante na forma de incentivo, acaba, também, em determinados momentos, por exercer a sua influência no processo criativo (Collins e Amabile 2010). Estas variáveis, assim como outras estão inter-relacionadas e presentes em várias concepções sobre criatividade.

Assim e com base numa visão consensual nas teorias recentes sobre criatividade, teoria do investimento em criatividade, de Sternberg e Lubart (1991,1992,1995,1996),

modelo componencial da criatividade, de Amabile (1983,1996) e o modelo de sistemas, de Csikszentmihalyi (1988,1996) — a criatividade resulta de uma dinâmica interdependente e dialéctica, de recursos cognitivos e factores contextuais — um processo multidimensional que envolve diferentes características: biológicas, psicológicas, sociais e culturais, sendo que estas não podem ser dissociadas ou interpretadas isoladamente, uma vez que mantêm uma relação de interdependência entre si (Sternberg e Lubart, 2010). Assim, Alencar e Fleith (2003, p.2) referem: “Neste sentido, para se compreender porque, quando e como novas ideias são produzidas, é necessário considerar tanto variáveis internas quanto variáveis externas ao indivíduo”.

No seu Modelo Componencial da Criatividade, Amabile (1983) reconhece a presença e confluência de factores intelectuais, motivacionais, sociais e de personalidade e suas respectivas implicações, no processo criativo, descrevendo a criatividade como:

[...] as the confluence of intrinsic motivation, domain-relevant knowledge and abilities, and creativity-relevant skills. The creativity-relevant skills include (a) a cognitive style that involves coping with complexities and breaking one's mental set during problem solving, (b) knowledge of heuristics for generating novel ideas, such as trying a counterintuitive approach, and (c) a work style characterized by concentrated effort, an ability to set aside problems, and high energy. (Sternberg e Lubart, 2010, p.10)

Já, no modelo sistémico a criatividade resulta da interacção de um sistema composto por três elementos: a cultura, que contém regras simbólicas; o indivíduo que produz novidade no campo simbólico e o âmbito de especialistas que reconhecem e validam essa inovação. Estes três elementos são necessários para que uma ideia/produto ou descoberta/proposta criativa tenha lugar (Csikszentmihalyi, 2010). Assim, a criatividade deixa de ser um produto de um indivíduo particular e passa a ser o resultado da interacção desse indivíduo, com um sistema social que valida ou invalida o produto criativo (Tschimmel 2010).

Howard Gardner e Mihaly Csikszentmihalyi encontram-se um pouco mais à frente num estudo de abordagem sistémica. Em colaboração com o seu colega David Feldman, Gardner e Csikszentmihalyi desenvolveram uma “perspectiva interactiva” do fenómeno da criatividade, para a qual também se parte do princípio que uma prestação criativa resulta sempre de uma interacção entre o pensamento individual e um contexto sociocultural. Deste último faz também parte, além do ambiente de trabalho, a área especializada (domínio) que reconhece uma prestação criativa como tal [cf. entre outros Gardner 1998: 52 Ss e Csikszentmihalyi 2003: 41 Ss]. (Tschimmel, 2010, p.158)

Como refere Tschimmel, (2010, p.205) “A criatividade como capacidade sistémica comporta pois um elevado nível de complexidade, uma vez que se trata de um sistema dinâmico com numerosos elementos e interacções”, enumerando a autora alguns dos componentes de um sistema criativo:

- a intenção e motivação do sistema criativo para provocar uma alteração;
- a quantidade de atenção (energia) e tempo que este tem à sua disposição para trabalhar numa tarefa;
- as suas experiências pessoais e profissionais prévias;
- as suas capacidades de pensamento e acção;
- os seus conhecimentos específicos e a sua cultura geral;
- os seus estados emocionais e o seu posicionamento face à tarefa/problema/situação;
- o seu ambiente de trabalho físico e social;
- o acesso ao conhecimento acumulado nesse domínio cultural;
- o grau de abertura e de atracção do domínio;
- estilo comunicativo, hierarquias e tendências no âmbito do contexto social;
- receptividade do painel de especialistas;
- etc.

CAPÍTULO 3: Ilustração

É difícil descrever, objectivamente, a técnica e a disciplina da ilustração, pois nem se pode afirmar que seja uma arte, nem que se insira no conceito de design gráfico, pois é um híbrido, ainda que se possa aproximar mais de uma ou de outra. De qualquer das formas, a ilustração está, geralmente, associada à arte gráfica (Wigan, 2008; Zeegen, 2009).

Há, também, quem a queira associar a uma arte comercial direccionada para a satisfação de objectivos de clientes enquanto serviço, mas tal análise superficial, não compreende a ilustração, contextualizada nos métodos, práticas e ideologias contemporâneas (Wigan, 2008; Zeegen, 2009). Como afirma Zeegen (2009, p.6): “A evolução histórica da ilustração comprova que esta foi sempre, um meio de dar sentido ao mundo, de descrever momentos, de comunicar o mundo da vida, muito antes da invenção da escrita por Guttenberg”.

Segundo Zeegen (2009), actualmente, a ilustração tornou-se progressivamente, mais complexa ao tentar conjugar a subjectividade da expressão pessoal e a representação pictórica, associadas como forma de comunicar ideias e mensagens complexas, com múltiplos objectivos: ‘comunicar, persuadir, seduzir, informar e entreter’, de forma clara, personalizada e esteticamente estilizada.

Deste modo, Wigan (2008) e Zeegen (2009) referem o surgimento de formas discursivas que num sentido idiossincrático entre formas híbridas de representação pictórica, cruzamento de disciplinas, recursos tecnológicos e diversas plataformas culturais «novas plataformas comunicacionais e mediáticas» se criam e misturam novas linguagens, mensagens, formas de interpretação e interacção. Estas produções simbólicas e complexas circulam e convivem, em diversas dimensões num espaço cultural intenso e heterogéneo, «difusão de canais» revelando-se numa multiplicidade de formas de representação, artísticas, comerciais, populares e experimentais, dando origem a mapas complexos e subjectivos das novas realidades que caracterizam a ilustração contemporânea.

No entanto, se na prática contemporânea, a ilustração assume um ponto crucial na nova era tecnológica, o desenho para a disciplina continua a estar presente e a ser vital como chama criativa de invenção e redefinição (Wigan, 2008; Zeegen, 2009).

Para Zeegen (2009) a capacidade inovadora do artista contemporâneo define-se pela combinação, conjugação e interdependência da criatividade, imaginação e expressão de cunho pessoal, na resolução de problemas visuais e analíticos, em que os estágios iniciais do processo criativo abrangem a compreensão do problema, o entendimento do contexto da ilustração e a identificação do público a que se destina e, neste propósito:

As illustration is about communicating a message, how that message is delivered is crucial. (Zeegen, 2009, p.30)

In illustration, signs are constructed from the icons and symbols within an image [...]

Considering the context-the culture and artifact-within which icons and symbols operate is an important part of semiotics.

How does an audience respond to these differences, and to what conventions must illustrators conform to ensure that they communicate the message they intend?

Of course, there are other factors that influence how a viewer perceives images. Color, composition, scale, and metaphor are all important elements. An illustrator's personal visual language is as much about his or her communication of concepts as it is about aesthetic considerations. (Zeegen, 2009, p.24)

Desta forma, como referem Wigan (2008) e Zeegen (2009) os artistas/ilustradores contemporâneos têm misturado complexidade de ideias/conceitos, técnicas, formatos e funções, num panorama vivo de justaposições estimulantes, pelas sequências e referências cruzadas que incorporam e interpretam os elementos culturais e sociais, carregando significados metafóricos, mensagens subjectivas e conceitos abstractos. Estes novos formalismos provêm do recurso a uma variedade de estratégias «meios expressivos» como a fotografia digital, abstracção, novas possibilidades de integração de texto e imagem, mistura do analógico e digital, colagem, desenho, arte urbana, instalações, intervenções, corpo e identidade.

Practising in a wide range of contexts (for print, screen, set design, motion and interactivity), these illustrators are solving visual problems by communicating coherently, effectively and appropriately with unique personal working methodologies, visual languages and vocabularies. Combining practical skills, technical adroitness and draughtsmanship with intellectual engagement and critical thinking, they are making images to accompany, elucidate, illuminate and extend ideas, messages and texts with any media and technique. (Wigan, 2008, p.85)

Ora, face à tendencial hibridação e complexidade desta disciplina e forma de arte, torna-se difícil tanto classificar a função do ilustrador, como a própria ilustração como disciplina em si, dado que os autores, na maioria das vezes, não se limitam a pôr em prática um tipo de técnica artística, mas a usar várias, cruzando fronteiras interdisciplinares, com suporte numa miríade de media. E, neste mundo globalizado, caracterizado por uma nova forma de trabalho à distância, os ilustradores, ainda que tenham uma carteira de clientes, podem dar largas à sua imaginação, tendo a liberdade de escolher os locais mais apropriados à sua capacidade imaginativa (Wigan, 2008; Zeegen, 2009).

Assim, a ilustração actualmente converte-se, numa das formas imprescindíveis das abordagens comunicativas e produtivas de determinadas configurações sociais, ocupando um espaço privilegiado, subjectivo e híbrido nas construções discursivas e artísticas da comunicação visual; pode ser actualizada em múltiplos suportes, ultrapassando várias

fronteiras entre díspares disciplinas e métodos, técnicas e plataformas tradicionais (Wigan 2008; Zeegen 2009).

3.1 – Breve contextualização histórica da Ilustração

Zeegen (2009) conta-nos que Steven Heller, director artístico e *designer* cunhou a expressão “a arte do povo” relativa à ilustração, uma forma de expressão um pouco discriminada na História, comparativamente a outras consideradas ‘*mainstream*’ como a pintura e o próprio design gráfico.

Antes da eclosão da arte moderna, a arte mais representativa estava intrinsecamente ligada à literatura e sua interpretação visual. Durante quase sete séculos, os artistas eram contratados para a produção de imagens que explicavam textos religiosos, lendas e mitos, bem como eventos históricos locais e nacionais. Por esta razão, muitos artistas exerceram as suas actividades dentro de formatos específicos e inseridos em determinados contextos em que a sua produção artística se desenvolveu, obedecendo a certas convenções estéticas estritamente determinadas, através da solicitação de encomendas (Wigan, 2008; Zeegen, 2009).

Com o nascimento da indústria editorial no século XIX, as editoras vieram substituir os tradicionais patronos das artes, passando a montra de exposição das produções artísticas a ser a Indústria Editorial e, a ilustração como um produto da revolução industrial, surge como uma área significativa de interesse para os artistas (Zeegen, 2009).

A era dourada da ilustração acontece no final do século XIX, até às primeiras décadas do século XX, em que as ilustrações inseridas nas publicações eram fonte importante de entretenimento do público em geral, exercendo grande impacto na compreensão de eventos nacionais e internacionais, sobre hábitos de consumo, gosto, moral, sátira e humor, assumindo o ilustrador um estatuto de comentarista cultural. A proliferação da imprensa de jornais e revistas foi acompanhada por um aumento perceptível na publicidade impressa e a ilustração passou a estar no centro da imagem gráfica. Assim das revistas aos jornais ilustrados para os primeiros cartazes, e livros ilustrados, a capas de discos e outros suportes, a ilustração marcava presença (Zeegen, 2009).

É neste período, anos 50 e nos Estados Unidos da América que a ilustração conceptual se afirma como prática e força de mudança, assinalando de forma decisiva o final de um período da Ilustração mimética – cópia simplificada ou mero acessório de reprodução da realidade, situando-a no contexto reflexivo e complexo da cultura, das ideologias, e dos valores e que, desde então, se tornou um género de liderança ‘um marco’ dentro da disciplina da Ilustração até aos dias de hoje (Heller, 2001; Wigan, 2008).

Esta rotura artística deveu-se às influências e grandes referências dos movimentos de arte como o expressionismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo ‘particularmente o trabalho altamente influente de Rene Magritte’, expressionismo abstracto, pop art, arte popular, realismo estilizado, hiper-realismo e pop global que serviram de fonte de inspiração a vários ilustradores/designers como: Saul Steinberg, Alan Cober, Milton Glaser, Seymour Chwast, Brad Holland, George Hardie, Jules Feiffer, Marshall Arisman, Anita Kunz, Phil Wrigglesworth e Paul Davis que, pelas suas inovadoras produções e soluções gráficas pictóricas desvinculam-se de estereótipos, padrões, rotinas e convenções tradicionais ao fornecerem construções de sentido na Ilustração no seio da cultura redireccionando e reescrevendo uma nova narrativa visual na história da Ilustração (Heller, 2001; Wigan, 2008).

Rene Magritte, the Belgian surrealist, had perhaps the most profound influence on American illustration during the 1960s, exemplified by the work of then Push Pin Studio artist Paul Davis. Unlike Salvador Dali, Magritte's surrealism was less rooted in Freudian dream interpretations than ironic juxtapositions that tested accepted perception. He further built a clear, though mysterious, symbolic language that illustrators discovered could be applied to commonplace editorial themes. (Heller, 2001, p.98)

Uma passagem que reflecte e ilustra bem este espírito de rotura da época, é mencionada por Heller (2001) referindo-se a Robert Weaver, um dos pioneiros desta mudança “Now the illustrator was required to express ideas rather than mimic verbatim scenes: “We had to show the notion of left-handedness and depict crime on the street,” he once said, “not a couple on a date.” ” (Heller, 2001, p.97).

The younger artists of the 1950s, among them Weaver, Robert Andrew Parker, Phil Hayes, Al Parker and Tom Allen, not only painted in the automatic manner of the Expressionists, their images were designed to be deconstructed like poetry. By the late 1950s photographers vividly captured the surface of things, leaving depiction of the interior world to illustrators. (Heller, 2001, p.97)

Deste modo, rompendo com a sua função tradicionalista e mimética da realidade, a Ilustração passa a ser, ostensivamente, simbólica e eclética, tornando-se mais elaborada e complexa no recurso a signos e códigos de linguagem e de cultura. Esta rotura mais do que um conjunto de novas convenções visuais e técnicas, assume-se como uma atitude de mudança pragmática, que leva a um novo posicionamento da ilustração, no campo editorial, desprovida da sua forma original ornamental e decorativa, ou mero suplemento do discurso verbal, assumindo um papel determinante de interpretação, contextualização e explicação da informação, traduzindo-se por meio de novas inovações gráficas, que de forma articulada e colaborativa entre o ilustrador e o director de ‘arte/designer’ se combinava e complementava a dinâmica do texto e imagem. Como refere Heller (2001):

The rise of conceptual illustration during the 1960s, furthermore, was marked by an unprecedented collaboration between illustrator and art director/designer because illustration was viewed as an element of design—but design was not only about simply making special effects on a page, it was about making messages. In the Rockwellian era, the art director would position the painting in a layout near the appropriate text. In the new scheme, art directors worked with illustrators on concept, composition and layout, as well. Either an illustration was integrated into a format or given its own page adjacent to an elegantly and sometimes metaphorically composed block of text. Conceptual illustration served two purposes: It provided meaning—and commentary— and gave a publication its visual personality. (Heller, 2001, p.98)

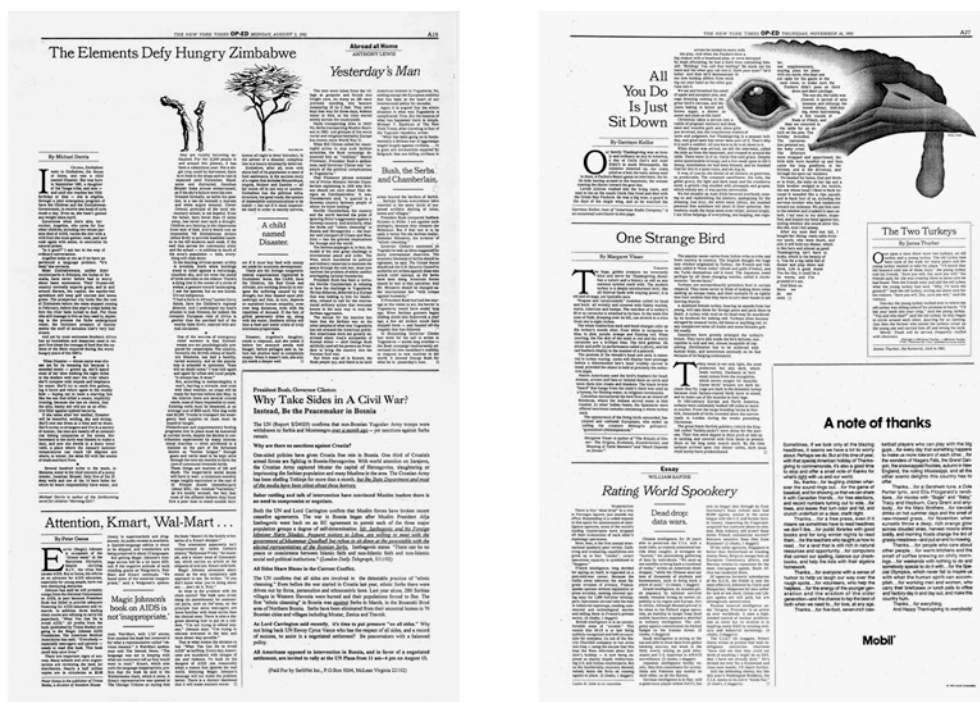


Figura 1 - Ilustrações para o New York Times Op-Ed Pages
Esquerda Ilustração de Ruth Marten - Direita Ilustração de Milan Trenc
in: <http://mirkoilic.blogspot.pt/2014/03/new-york-times-op-ed-pages.html>

Segundo Zeegen, 2009, a década de 1980/90 pode considerar-se um mau período para a ilustração. Por um lado, devido ao impacto da imagem fotográfica que pela sua reprodutibilidade veio ocupar o seu espaço e, por outro, às tendências de modismos estéticos, nas áreas da cultura e do consumo, movimentos que se verificam de forma cíclica em determinados períodos e contextos históricos socioculturais, levando a que a linguagem da ilustração fosse desconsiderada. No entanto, com o alvorecer do século XXI assiste-se a um novo fulgor na disciplina, nunca antes observado desde a década de 1960/70. Outrora ignorada pelos editores de arte e design, a ilustração, na actualidade, passa a ser cortejada, voltando a estar em voga como centro de atenções (Zeegen, 2009).

Este advento dá-se com a revolução digital, em que a hibridização de processos resultantes da convergência de disciplinas e meios de comunicação no seio da indústria da comunicação visual, vê nascer um novo tipo de ilustrador que Wigan (2008) designa por “mutante” e que por meio do fluxo e retórica visual, propõe representações pictóricas originais de força comunicativa nas suas relações semânticas de significação e configuração visual formal, com base em inovações conceptuais, técnicas e estéticas e estilísticas (Wigan, 2008; Zeegen, 2009). Estas soluções formais compõem, tanto texto como imagem para “persuadir, educar, criticar entreter e instruir” (Wigan, 2008, p.7).

New technological developments provide numerous opportunities for the use of radical methodologies and strategies to communicate messages, narratives and ideas for increasingly sophisticated clients, users and audiences. Areas such as branding, corporate identity, film, ambient media, websites, publishing and editorial all require the creation and conveying of subject matter or content. (Wigan, 2008, p.61)

Deste modo, assiste-se a uma mudança de percepção e ao surgimento de novas oportunidades, não apenas, na criação, armazenamento e envio de imagens, mas, também, na abertura a mercados internacionais e no surgimento de novos meios de operacionalização que proporcionam autonomia e independência, constituindo-se como desafios aos modos, parâmetros e convenções de trabalho tradicionais. Com as novas formas de ‘desenho’, novos modos de expressão e novas abordagens da imagem, os ilustradores definem uma nova agenda e oferecem uma nova perspectiva, uma visão mais actualizada e interdisciplinar do mundo e uma habilidade mais ampla, no recurso a diversificados e inovadores métodos de trabalho e ideias de ponta, testadas e divulgadas em múltiplas plataformas, através de ‘*zones exhibitions*’ «zonas subterrâneas/alternativas», como revistas independentes; ‘*online publishing*’ de livros e portefólios; galerias vanguardistas e arte urbana. Enquadram-se na tradição de artistas activistas com abordagens democráticas na variedade de possibilidades, na produção de objectos de arte com características intrínsecas, diversidade de registos, transferência e acessibilidade ao público (Wigan, 2008; Zeegen, 2009).

Designers, artists and illustrators have always sought to change the world by assuming the role of graphic agitators, chroniclers, commentators, critics and the conscience of society. Self-reliant practitioners are now becoming authors and are establishing small illustrator/designer groups and networks that initiate, develop, publish and manufacture bespoke and handcrafted products, using entrepreneurial strategies to promote their personal projects. (Wigan, 2008, p.16)

Zeegen (2009), aludindo ao Museu Nacional da Ilustração Americana, em Rhode Island, Estados Unidos da América, refere o papel importante da disciplina “ilustração como um reservatório social e cultural da nossa história”

Illustrated images capture the imagination they tie moments in a viewer's personal history to the present, from our favorite childhood book to the album sleeves and posters of our youth.

Illustration has played a part in visually defining each and every decade since its inception. Its history is littered with iconic images, bringing moments, events, music, and literature to life.

To borrow the words of The National Museum of American Illustration again, "Illustration is a significant and enduring artform". (Zeegen, 2009, p.18)

3.2 – O que faz uma boa Ilustração?

Heller (2004) considera a ilustração como uma ferramenta de comunicação valiosa, quando realiza o que se faz de melhor.

Ao atrair o leitor para uma história, através da fusão da forma e conteúdo, a ilustração deve ser atractiva à primeira vista, ou “exigir uma tomada dupla”, (Heller, 2004, p.1) que é concretizada, muitas vezes, em função do estilo e composição. Um trabalho que não consegue despertar o “olho tem pouca esperança de desencadear a mente”. A superfície não pode ser considerada um fim, em si mesma sendo que para Heller (2004) a ilustração deve fornecer um aporte conceptual dominante, através da ambiguidade, metáfora, alegoria, ou símbolo.

When it invites the reader to decipher a message. Given the traits mentioned above, an illustration is a puzzle or brain teaser waiting to be interpreted. To efficiently stimulate the reader it must include blank spaces; it cannot tell a literal story but rather provide something of a riddle that must be solved, and that takes time. (Heller, 2004, p.1)

Na mesma linha de pensamento, Jardí (2012, p.35) refere que “o objecto artístico resulta interessante, quando exige do espectador uma reflexão”

Pelo acima exposto, a ilustração deve apresentar-se ao leitor como entretenimento visual, propondo um exercício intelectual, ‘atribuição de sentidos’ a que este dedica uns instantes com o fim de identificar as diferentes partes que a compõem. Assim, para Jardí, (2012, p.35) “as imagens são tão fáceis de entender, como difíceis de explicar”

Uma imagem que se apresente com um certo grau de complexidade, pode ter diferentes níveis de leitura e compreensão e os signos em si contidos, podem cumprir simultaneamente diversas funções. Logo, para que o conjunto visual resulte e expresse bem a ideia, a composição dos elementos assume-se muito importante. Desta forma, para Jardí (2012) o desafio e objectivo do desenhador gráfico encontra-se na articulação da criatividade, ordem e solução. Quase sempre se recorre e se utilizam elementos preexistentes com um sentido culturalmente determinado. É na forma, como estes são combinados ‘criatividade e estilo apropriado’ que se pode inovar (Jardí, 2012).

Deste modo, a ilustração actual pode considerar-se uma boa abordagem ao trabalho artístico, como fonte para uma aprendizagem criativa e interdisciplinar. Neste sentido:

[...] education should provide a student-centred, dynamic laboratory of ideas. Illustrators learn by a process of doing and making. Fundamental building blocks include visual literacy and perceptual skills and learning to look, see, draw and think. This deep approach to learning is not passive; it requires interaction and participation with others, imagination, commitment, problem-solving, communication, experimentation, a strong work ethic, constant and intense practice, collaboration, flexibility and an open-minded approach. Also key here are social and political concerns. (Wigan, 2008, p.16)

A relação ‘texto e imagem’ e ‘imagem texto’, na contemporaneidade é, também, referida por Heller (2004); Jardí (2012) e Wigan, (2008), como, complexa por vezes, mas não constrangida. Anacrónica, ambivalente, dialética e simbiótica, assume-se de formas intencionais e contextuais diversas, conforme as convenções dos Ilustradores. A sua coexistência e condição de existência, cumprem o mesmo processo de inversão, o que leva a que estas fusões, combinações e associações formem diferentes organizações conceptuais na interacção do conteúdo, configurando diversas dimensões que podem ser de tensão, ambiguidade, complementaridade, adição, ampliação e polifonia.



Figura 2 - Ilustração Editorial de Enric Jardí
Fonte: Pensar com Imágenes, Publicação Impressa 2012

No entanto, para Heller (2004) as melhores ilustrações adicionam, em vez de completarem ou traduzirem um texto, referindo que “como suporte dimensional adicional a um texto, a ilustração pode conceptualmente, sintetizar a essência de uma história de uma forma tão rica que as ideias nela contidas, vão além da expressão fácil da palavra” (Heller, 2004, p.2).

Por conseguinte, para este autor a ilustração por si própria, ou nas proximidades de um texto deve conservar a distância integradora ao mesmo, “sem rasgar o tecido conjuntivo,” (Heller, 2004, p.2) constituindo-se este, como o desafio mais difícil para qualquer ilustrador.

An illustration must function as artwork as well as visual modifier. This does not mean inherent timelessness, but it does suggest that an illustration is understandable with or without its accompanying headline and story. It is not always possible to achieve the ideal illustration. (Heller, 2004, p.2)

Quando assume a forma de ícone, (Heller 2004) uma única imagem é uma amálgama concisa de vários conceitos fundidos numa ideia visual, na fusão num todo, absolutamente novo e diverso nas partes que a constituem Heller (2004); Jardí (2012). Assim, ao invés de uma referência vaga e decorativa, facilmente, esquecida, “uma boa ilustração assume-se como uma mnemónica que permite recordar uma história, evocando a imagem que resume o conteúdo, sendo as boas ilustrações sinais memoráveis” (Heller 2004, p.1).

CAPÍTULO 4: Artes Visuais — Novas Tecnologias — Emergência de Novo Conceito de Literacia

“O estatuto do conhecimento e tecnologia mudou, ao mesmo tempo que a sociedade entrou na era digital e a cultura na idade cibernética” (Longavesne, 2001, p.3).

Estas mudanças ocorridas na sociedade do início do século XXI, devem-se segundo Lee (2013), no seu estudo *“Literacy and Competencies Required to Participate in Knowledge Societies”* para a UNESCO, World Summit on the information Society (WSIS), principalmente a três grandes tendências mundiais: o desenvolvimento revolucionário das tecnologias de informação e comunicação, a transição para uma sociedade do conhecimento e ao novo modo de aprendizagem da geração ‘Net’. (Lee, 2003). Este processo teve como principal consequência o deslocamento do conceito do conhecimento estável, tradicionalmente concentrado nas instituições da sociedade, para um conhecimento fluído, instável e dinâmico, ao configurar novas formas de acordo com a situação, implicando uma transformação na “relação espaço-tempo” (Longavesne, 2001, p.2).

Deste modo, com a rápida aceleração e desenvolvimento de interfaces digitais na gestão da informação do conhecimento e comunicação, surgiram novos paradigmas nos campos da ciência, artes, tecnologia e da cultura, em que o conhecimento e a pesquisa, na contemporaneidade, são dirigidos pela semiótica de múltiplas linguagens, geradora de ambiguidades fragmentadas e complexas (Hong, 2006; Longavesne, 2001).

Here at the beginning of the twenty-first century, traditional cultures are undergoing a decisive transformation. Despite their long-standing traditions, classical art forms can seemingly no longer fully respond to the changes taking place in society. New types of highly complex culture are now emerging: media culture and techno culture. These combine the advances in telecommunications with new means of approaching space and time and with epistemological and philosophical mutations to produce the hybridization of our systems of thought and of artistic creation. (Longavesne, 2001, p.2)

Assim, esta fragmentação no acesso e produção de conhecimento, pelas possibilidades de exploração e “desterritorialização”, abre novos caminhos que se inscrevem num quadro que se prefigura, cada vez mais, caótico e imprevisível nos encontros entre o “corpo e linguagem, entre o espaço e o meio” (Longavesne, 2001, p.2).

Se estes processos de mudança alteraram o “modo como concebemos a matéria, espaço e tempo e como a evolução da arte moderna está, intimamente ligada a estas mudanças, é importante analisar-se e reflectir-se a relação entre diferentes disciplinas artísticas, científicas e tecnológicas” (Longavesne, 2001, p.2).

The impact of these technological changes on culture and artistic creation is considerable indeed. As the technological arts are now developing a certain practice, a certain means of using interactive processes, they are also developing

that play on form (artworks) and meaning that is called rhetoric. (Longavesne, 2001, p.3)

Se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuem para o surgimento de novas formas de arte, estas devem ser então, objectos de reflexão no âmbito da educação artística, na compreensão de pensamentos e significados culturais, por forma a que educação em Artes Visuais e media possa ser entendida de muitas maneiras e objectivos que tragam contribuições significativas, à prática pedagógica (Fowler, 1996; Hong, 2006). Hoje, as Artes Visuais fotografia, publicidade, computação gráfica, design, desenho, pintura, cerâmica e escultura e, ainda, a arte dos media, como televisão, vídeo e cinema — com uma forte componente visual, surgem como formas dominantes da nossa cultura, sobretudo, entre os jovens, embora o fascínio pela música, também não possa ser subestimado (Fowler, 1996). Logo, para Fowler (1996) e Damásio (2011) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são instrumentos fundamentais no contexto educativo formal. Todavia, a perspectiva instrumentalista desses mecanismos de mediação impede, muitas vezes, a sua real inclusão no contexto de sala de aula. Propondo uma perspectiva ‘mais integradora’ e abrangente, Fowler (1996) e Damásio (2011), referem que as TIC, pelo seu carácter de plataformas multifuncionais, permitem uma usabilidade e acessibilidade que resultam numa natural modificação dos métodos e práticas pedagógicos.

Segundo Damásio (2011), a relação entre comunicação e educação tem também evoluído de uma visão mais restrita e unidireccional para uma, progressivamente, mais interpretativa e criativa, tendo em conta o contexto de recepção das narrativas mediáticas. Essa evolução assenta na transformação gradual de quatro perspectivas de análise no que respeita à relação entre a comunicação e a educação: 1) a de tipo institucional, focada nos efeitos dos media; 2) a de cariz cognitivo com base na influência mediática; 3) a da gratificação/recompensa no contexto educativo; 4) a de tipo interpretativo com bases na teoria da recepção (Damásio, 2011, p.108). Todas estas perspectivas encaram o processo de modelação social e de transformação do sujeito pelos media e TIC. Porém, ao não considerarem a produção na relação entre comunicação e educação, separam estas duas áreas de actividade que deveriam estar antes conjugadas, respeitando as dinâmicas sociais e subjectivas, com o fim de obter uma visão alargada da prática educativa, intrinsecamente, comunicativa (Damásio, 2011).

Deste modo, o enfoque deve ser dado ao desenvolvimento de competências críticas que permitam aos próprios estudantes desenvolver outras como: analisar; ter acesso e produzir conteúdos mediáticos; ter consciência da influência dos media no seu quotidiano e nas suas actividades subjectivas actualizadas através dos mesmos e da relação entre a

sua evolução, nomeadamente das TIC, e a do contexto sociocultural abrangente (Damásio, 2011).

Transitando-se para o contexto do ensino artístico, como referido no documento *The Ontario Curriculum Grades 1-8, Arts*, que consubstancia a importância das novas tecnologias no currículo das artes:

The use of multimedia technology also gives students opportunities to develop collaborative skills, since creating a multimedia project in the arts often involves a number of learners. Such collaborative and interactive activities foster holistic learning, the integration of skills and knowledge, and the development of transferable skills. Students also need to develop the ability to think critically when creating and viewing print and electronic media so that they are aware of the effect of media on their perceptions and experience of the world. (The Arts, 2009, p.18)

Ora, se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem uma maior interactividade, colaboração e inter-relação holística de conteúdos e processos, estes media deveriam ser alvo privilegiado de análise e desenvolvimento de conteúdos programáticos teórico-práticos, no âmbito das multiliteracias no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 – Novas abordagens pedagógicas — Reconceptualização do Conceito Literacia

No mundo globalizado, em que nos encontramos, quotidianamente inundados por um fluxo de informação ininterrupto, os novos media, em constante evolução, assumem um papel comunicacional, educacional e socializador por excelência. Deste modo a literacia revela-se como um instrumento fundamental que deve assumir uma função pedagógica, no âmbito do desenvolvimento de competências proactivas, que permitam ao aluno desconstruir o simbolismo de conteúdos mediáticos, incluindo os disseminados pelas TIC, assim como, ter um papel participativo na acessibilidade e na produção dos mesmos (Damásio, 2011).

A literacia, enquadrada num processo de ensino e aprendizagem abrangente, deverá ser alvo de uma indispensável reformulação e renovação, procurando-se um sentido mais amplo que considere novas versões/modalidades nos âmbitos disciplinares, onde se dá a operacionalização e sistematização de conceitos. (Damásio, 2001; 2011)

[...] o carácter altamente mutável do sistema de representações em que nos movimentamos e a que estamos expostos, e a complexidade do sistema tecnológico de comunicação que lhe está subjacente, exige uma nova visão do conceito de literacia. Na base desta nova visão de literacia, está o alargamento das competências que lhe são próprias a outras formas de expressão que não apenas a escrita.⁵ (Damásio, 2001, p.60)

Assim, uma perspectiva mais abrangente e participativa, baseia-se em competências dinâmicas interpretativas de cada sujeito, no uso personalizado que faz dos vários media Damásio, (2011). Deste modo, o mesmo autor com base em Kessler & Bergs (2003), refere a visão inovadora de um conceito lato de literacia associado aos media, de acordo com duas perspectivas que, no entanto, apresentam uma lacuna - não integram os media digitais, quando, face à realidade actual, até deveriam constituir um ponto fulcral a ser analisado: 1) com base em Buckingham (2003), a dos media, como objecto de estudo, incluído num processo criativo e produtivo de uma actividade educativa, que permita o desenvolvimento de competências interpretativas do simbolismo audiovisual, encarando-se a literacia como um processo de desenvolvimento de competências desconstrutivas dos media e da simbologia dos seus produtos, estimulando capacidades críticas e proactivas de participação e produção criativa; 2) com base, na análise de Mashburn & Weaver (2007), os media como mecanismos de poder exteriores ao processo de ensino e aprendizagem, enquanto ferramentas ou fontes de influência que devem ser integrados nos conteúdos programáticos e nas actividades escolares, encarando-se a literacia mediática como desenvolvimento de competências de análise crítica das narrativas de mecanismos de poder, empresariais (Damásio, 2011, pp. 164-165).

The manifesto of Microsoft's Partners in Learning also states that technology is simply a tool that must be used appropriately in an educational context to help improve teaching and learning (Microsoft, 2012). (Lee, 2013, p.21)

Para Lee (2013), referindo-se à publicação *"White paper — Digital and Media Literacy: A Plan of Action"* de Hobbs (2010), tal como o conceito de literacia da informação foi ampliado ao incluir outras literacias, o conceito da literacia mediática, também se expandiu por forma a abranger "literacia digital e da media" perspectivando-se os vários tipos de literacia, tais como informação, media, visual, e digital como fazendo todas parte de uma mesma família, logo consideradas de forma integrada. Sendo que esta iniciativa nasceu da necessidade de integração da literacia digital e literacia dos media, no sistema de educação nos Estados Unidos Lee (2013) refere:

She used the term 'digital and media literacy' to "encompass the full range of cognitive, emotional and social competencies that includes the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis; the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration" (Hobbs, 2010, p. 17). (Lee, 2013, p.24)

Portanto, segundo Damásio (2011), se as novas tecnologias, como partes integrantes da sociedade actual, levam a que se assuma uma relação bivalente e de complementaridade entre essas duas áreas, o processo de ensino aprendizagem da

literacia deve acompanhar as tendências de uso dos media, sendo alargado aos que, hoje, são fontes fulcrais de informação, de entretenimento, de interactividade, entre múltiplos sujeitos e suportes/ entre vários sujeitos/ entre vários sujeitos e múltiplos conteúdos.

Curiosamente, pelo seu carácter pertinente, se introduz um outro ponto importante a ser considerado. Referimo-nos ao estudo de Brumberger (2011), sugerindo um cenário preocupante, pois ao reflectirem sobre a boa fluência tecnológica dos “nativos digitais” verificam, correlacionalmente, um baixo desempenho na extensão da profundidade crítica e criativa, ao nível da recepção, codificação e descodificação, assim como produção de significados e atribuição de sentidos, na utilização dos media digitais. Ao contrário, do que seria de esperar, de uma geração que cresceu num ambiente digital visual, em que a tecnologia está integrada nas suas vidas, fazendo parte do seu dia a dia:

[...] the results suggest that, contrary to the digital natives argument, the students who currently populate our classrooms do not possess a high degree of visual literacy. The data indicate clearly that the survey participants are far from adept at producing and interpreting visual communication. Even according to survey participants' own self-assessment, their skill with technologies for producing visual communication is limited. (Brumberger, 2011, p.44)

Assim para Damásio (2001):

Se por um lado consideramos a literacia como um elemento fundamental do processo educativo – ela é a principal infraestrutura que impulsiona a formação social do indivíduo, por outro lado temos de considerar a necessidade de esse próprio processo educativo passar a integrar novas formas de literacia que estejam mais de acordo com o tipo de expressões simbólicas que constituem o universo cultural e social de referência dos próprios sujeitos que são destinatários do processo educativo. (Damásio, 2001, p.60)

Já por seu lado Lee (2013), refere que com base nas novas e complexas dimensões que operam nos cenários socioculturais actuais, fruto do desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, se observa como resposta a este panorama, o surgimento de novas literacias, no uso da informação e aquisição de conhecimento.

Many novel literacy concepts have been put forward in response to the new social and technological environments. Some are independent and novel, such as digital literacy and information fluency, whereas others are compound concepts such as multiliteracies, transliteracy and media and information literacy (MIL). Recent studies have indicated that future society will comprise the semantic Web, Big Data, cloud computing, smart phones and apps, the Internet of things, artificial intelligence and various new gadgets. In short, it will be an information and communications technology (ICT)-based society. (Lee, 2013, p.4)

Face complexidade do nosso mundo e aos novos desafios para o Sec.XXI, Lee, (2013) considera serem necessárias novas abordagens que de forma integrada, configurem uma nova conceptualização das “novas literacias”. Fornece então um quadro de referência das competências de literacia necessárias, classificadas em três categorias e identificadas como essenciais para a sociedade do Sec.XXI:

- (1) conceptual competencies (ways of thinking): connectivist thinking, innovative thinking and problem solving, critical thinking, reflective thinking and positive thinking skills;
- (2) practical competencies (ways of handling information in work and life): media and information literacy (with ICT skills as a key component) and learning skills; and
- (3) human competencies (ways of interacting with people): social networking skill and virtual collaboration, self-management, humanistic consciousness, digital citizenship and cross-cultural interaction skill. (Lee, 2013, p.4)

Propõe-se desta forma, a promoção de uma ‘nova literacia’, como componente essencial na educação do Sec.XXI, com um conceito mais lato, flexível a múltiplas formas e sensível às transformações que vão surgindo com os avanços tecnológicos na incorporação de novas modalidades de forma integrada na multiplicidade, de modo a que todos, igualmente, configurem potencial contributo na interpretação e produção e diversificação de significados e, sirva a todos nesta era “móvel” (Lee, 2013). É imprescindível que os futuros cidadãos do mundo possam participar de forma plena nas sociedades tecnológicas do conhecimento, na construção de tais significados, dentro de uma variedade de formas disponíveis, preservando a consciência humanista, no que diz respeito ao direito pela igualdade social e direito à informação (Lee, 2013; Hong, 2006).

Being literate in the contemporary sense of the word requires that one engage with the full range of ‘readings’ made possible through the different forms of representation including the kinaesthetic, aural, visual, and enactive which pervade daily life. Literacy involves the progressive development of our abilities to both interpret and convey meaning to others through multiple sign and symbol systems, and images in addition to more conventional language as written and spoken text. (Hong, 2006, pp.1-2)

4.2 – Literacia Visual, Cultura Visual e as Multiliteracias

Segundo Gil (2011, p.15) com base em Elkins (2003) “o termo literacia visual foi cunhado pelo historiador de arte James Elkins, como uma tentativa de resolver a necessidade de qualquer estudioso de cultura visual ‘ler as imagens’”.

Desde então, o conceito tem evoluído de uma concepção tradicionalista restrita, para uma mais abrangente e plural, dadas as grandes alterações no âmbito tecnológico operadas na nossa sociedade que originaram diferentes espaços linguísticos que por sua

vez, configuram um conjunto variado de formas de conhecimento e comunicação (Hong, 2006).

Já para Gil (2011), uma das questões cruciais de tal processo de reconceptualização diz respeito à entrada em campo da “transdisciplina” Cultura Visual que veio pôr em causa, aspectos ideológicos da literacia visual.

De particular relevo para este debate é em primeiro lugar a insatisfação com a rígida disciplinaridade tradicionalista de áreas como a história de arte para configurar os novos desafios da reflexão sobre a imagem, nomeadamente o contínuo enfoque na periodização e na abordagem de autor, em segundo lugar, a clara insuficiência da resposta estruturalista com a sua viragem textualista, e depois o crescente interesse pelos estudos culturais, com a consequente desnaturalização dos objectos e o renovado interesse pela imagem enquanto produto cultural, socialmente construído e historicamente situado. (Gil, 2011, pp.21-22)

Embora nos dias de hoje, o conceito de Literacia, ainda se apresente complexo e polémico por falta de uma definição e foco explícito de coesão, continua, no entanto, a ser uma das competências esperadas no panorama das multiliteracias para o aluno, no contexto pedagógico.

Para McMaster (2011) a literacia visual é essencial para a educação e sociedade em geral, e pode ser definida como:

[...] as an understanding of imagery which encompasses all forms of visual media and, "distinguishes between semantic and syntactic conventions and focuses on those characteristics that most sharply differentiate visual language from other modes of communication" (Messaris, 1998, p.70). Hortin (1980) defined VL more simply as "the ability to understand and use images, including the ability to think, learn, and express oneself in terms of images" (p. 169). (McMaster, 2011, p.4)

Boughton (1986), referido por McMaster (2011), apresentou três conceitos ‘ou categorias’ de literacia visual. Embora consideradas um pouco incipientes, reconhece-se a sua importância ao fornecerem algumas orientações:

- Visual literacy via Communication: The broadest of the three it encompasses all ‘human made visual signs other than written language’ (p.128), with an emphasis on image making technology.
- Visual literacy via the Artistic: To encode and decode meaning in various art forms with an emphasis on unlocking the meaning contained within.
- Visual literacy via the Aesthetic: A focus on how we view, respond and assign meaning and value to aesthetic works, which are discipline specific. (McMaster, 2011, p.14)

McMaster (2011) refere que o conceito de literacia visual artística de Boughton (1986) é, provavelmente, o mais adequado no desenvolvimento de literacia, dentro dos seus múltiplos limites, pois vai abranger os estilos e códigos contidos em todo o nosso universo

multicultural visual, uma vez que “ser visualmente iliterado é ser-se vítima potencial da persuasão da retórica popular dos media” (McMaster, 2011, p.14).

Já, Duncum, embora o seu enquadramento seja o campo de cultura visual, faz referência à importância que as Artes Visuais desempenham no imaginário social e cultural, ao longo da história (Martins, 2006): “Utilizando uma metodologia visual, Duncum cria condições para que os alunos possam refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e são articuladas por meio das imagens estimulando uma compreensão crítica das práticas de visualidade.” e “Explicitando a importância das representações visuais como artefatos instigadores de diálogo e de construção de sentido criando relações subjetivas e vínculos afetivos com idéias, objetos e valores da cultura contemporânea” (Martins, 2006 p.11).

Por outro lado, para os autores McMaster (2011) e Gil (2011) a literacia visual assume um carácter ‘transdisciplinar’ e importante nos estudos da cultura visual: “Uma vez que parte da concepção de que a imagem é um artefacto cultural, a literacia visual constitui-se como requisito fundamental para o estudo da cultura visual” (Gil, 2011, p.25).

Sem ter um objecto de estudo específico, mas abrangendo todas as formas culturais que se reconhecem de modo lato na definição de imagem, assim como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, a literacia visual constitui-se como instrumento estratégico que exige múltiplas competências. (Gil, 2011, p.25)

Acompanhando Gil (2011), a literacia visual, atendendo à dimensão estética e histórico-cultural da arte, “requer igualmente a capacidade hermenêutica própria dos estudos literários, e a fundamentação sócio-política da sociologia e da ciência política, para além dos conhecimentos tecnológicos sobre modos visuais particulares como o cinema, a fotografia ou as artes digitais” e não só, como também, assume uma função “antropológica,” ao questionar “a forma como as culturas se vêem a si próprias e percebem as outras culturas.” (Gil, 2011, p.25)

Em particular, acha-se pertinente, também, fazer uma referência ao que se entende por cultura visual que nas palavras do autor Belidson (2006) se constitui como um campo emergente “transdisciplinar e trans-metodológico”, mas ainda “fluido, mutável” e complexo, por falta de consenso, definição, referência institucional específica. Segundo Hernández (2006):

Los Estudios de Cultura Visual (ECV) constituyen un campo teórico y metodológico que responde a un debate iniciado en los años 70 que reclama acercarse a las prácticas de la visión, los medios y las representaciones visuales desde una perspectiva cultural. Este debate no responde a la problemática de una sólo disciplina, sino a un coyuntura intelectual en la cual, por la influencia de los planteamientos postestructuralistas, se revisa la epistemología y metodología de

varias disciplinas, dando lugar a un nuevo campo de conocimiento, híbrido, polimorfo y a-disciplinar. (Hernández, 2006, p.13)

Deste modo, para Belidson (2006) a cultura visual desloca a sua atenção das Belas Artes ou cultura de elite, focando-se nas “experiências” do visual quotidiano. Nesta transferência “ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual” (Belidson, 2006, p 103).

Freedman e Stuhr (2011), no seu artigo “*Art Education is Not a frill—It is Essential!*” publicado, no *NAEA_AdvocacyWhitePapers*, reconhecem a importância da literacia e cultura visual, nas práticas pedagógicas do ensino artístico.

A good art education will help children to view all images in a thoughtful manner. Through art education, children can come to understand the damaging effects of visual stereotypes. To promote social justice and cross-cultural understanding, children should begin to learn about the ways in which groups of people are represented in imagery. They can learn early in life how civic leaders use imagery to represent themselves and influence people’s voting choices. By learning the ways in which the visual arts can influence people, children are better able to make critical judgments, develop democratic ways of thinking, and become informed consumers prepared to decide how they will allow themselves to be influenced (Ballengee-Morris, Daniel, Stuhr, 2010; Bigelow, Harvey, Karp, Miller, 2001; Freedman, 2000). (Freedman e Stuhr, 2011, p.5)

Para finalizar, não esquecendo, de referir pelo seu importante legado pedagógico, outro campo de estudos muito importante que deu origem ao conceito de multiliteracias. A complexidade dos tempos contemporâneos, o modo como a globalização e os avanços tecnológicos vieram alterar as dimensões socioculturais, como por exemplo, a separação tradicional entre as disciplinas de estudo e tipos de trabalho, «postas em questão» levou à necessidade de concepções mais integradas de literacia que abrangessem todas as modalidades de leitura, possibilitadas pelas diferentes formas de representação, como o cinestésico, sonoro e visual (Hong, 2006). Em consequência e, como emergência de um conjunto de respostas para as questões colocadas, surge em 1996 o conceito das multiliteracias, com a publicação do artigo “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” pelo New London Group no Jornal “*Harvard Educational Review*”. Apoia-se numa visão contemporânea, reflecte uma nova abordagem pedagógica, que deu lugar ao deslocamento das limitações das abordagens tradicionais do conceito literacia, na sua forma mais restrita de competências em leitura e escrita, ancoradas num sistema selectivo, elitista, linear e alienado, para uma perspectiva mais abrangente, virada para a contemporaneidade, na incorporação de nova multiplicidade de linguagens e, num sentido global “estas multiliteracias diversificadas têm efeitos ao nível cognitivo, cultural e social específico e diferem, de acordo com a cultura e o contexto” (Hong, 2006, p.2).

In this article, we attempt to broaden this understanding of literacy and literacy teaching and learning to include negotiating a multiplicity of discourses. We seek to highlight two principal aspects of this multiplicity. First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. (The New London Group, 1996, p.2)

Deste modo, apresenta-se a figura 3, ilustrativa de um estudo, no âmbito das novas tecnologias digitais que informa a utilização das novas literacias e campos multimodais de inquérito, argumentando que a “visualidade é parte integrante, de qualquer pedagogia que se propõe relevante, na actualidade contemporânea” (Grushka e Donnelly, 2010, p.84).

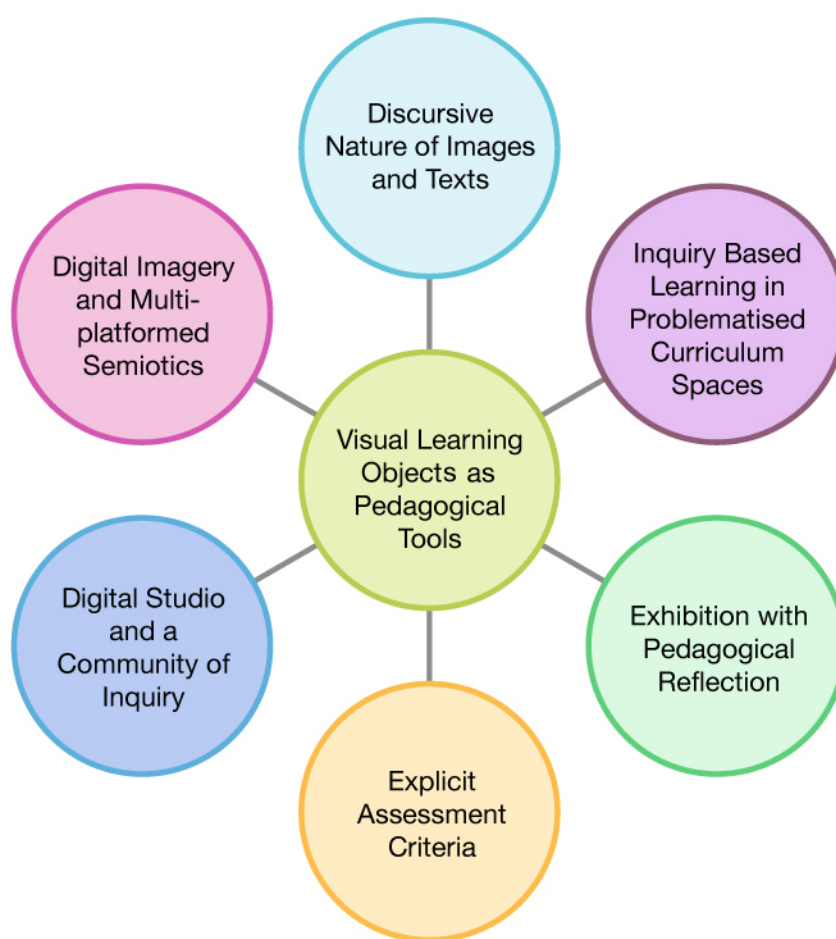


Figura 3 - “Using the Visual as an Investigative Tool Learning Intersections”

Fonte: In: http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2010/05/dec1030_donnelly_2010.pdf

PARTE II - PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5: Problemática e Metodologia

Na necessidade de tornar explícito o que se entende por pedagogias/práticas criativas no ensino das Artes Visuais e sua relação/impacto na aprendizagem criativa, este estudo de carácter exploratório, baseado numa metodologia de índole qualitativa, procurou compreender a partir da dinâmica das relações e implicações múltiplas e transversais, o equilíbrio existente nas interações, interconexões, interdependências e o contexto onde elas ocorrem. Visa responder à questão de partida: ***Como activar o potencial criativo do aluno, em sala de aula?... e como mantê-lo activo?***

Esta questão por sua vez, conduziu a um conjunto de perguntas interligadas:

Como criar um ambiente de suporte à criatividade? Qual a relação entre a criatividade e conhecimento? Qual a importância das Novas Tecnologias no desenvolvimento da criatividade?

Estas questões remetem-nos para três realidades essenciais numa visão do geral, ao particular: a) a realidade do sistema educacional ocidental, assente num modelo padronizado e normalizado; b) o professor como agente social de mudança, na reconceptualização de métodos de ensino; c) a criatividade, seu desenvolvimento e avaliação.

5.1 – Investigação-acção um estudo de carácter exploratório

O texto abaixo mencionado, fragmento de um discurso proferido pelo Diretor-Geral da UNESCO, no Documento *Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators* e referido por O'Farrell e Meban, (2003), abre espaço para o debate, análise e reflexão, sobre a importância de uma cultura no ensino artístico apostada no desenvolvimento da criatividade.

At a time when family and social structures are changing, with often adverse effects on children and adolescents, the school of the twenty first century must be able to anticipate the new needs by according a special place to the teaching of artistic values and subjects in order to encourage creativity, which is a distinctive attribute of the human species. Creativity is our hope (UNESCO, 2001, p.40). (O'Farrell e Meban, 2003, p.3)

Deste modo, incentivam-se e sensibilizam-se os investigadores e educadores em artes, para a abertura de novos caminhos no uso de metodologias que levem à criação e dinamização de ambientes inovadores de desenvolvimento da criatividade e que redefinam antigos parâmetros educacionais, por forma a que as artes possam fornecer suporte instrumental 'geradoras de aprendizagens multidisciplinares significativas' e assim

favoreçam o processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade O'Farrell e Meban, (2003).

The meeting of experts from held in Jordan in 2002 generated a wide range of recommendations on a variety of topics. These included a recognition of the need to agree on general terminology, the need to give Arts Education a central place in the school curriculum and the need to integrate the arts, especially, in basic education while, at the same time, ensuring the integrity of the different forms of the arts. Of particular interest was the issue of teacher education in all forms of arts education and the necessary evaluation of practicing arts teachers. One point which is of special relevance to the current paper was a statement on the need to "Reaffirm the necessity to encourage scientific research as regards the development of Arts Education curricula and teaching methods and to enhance creativity." (UNESCO, 2002, 10). (O'Farrell e Meban, 2003, p.4)

Neste sentido, ao perspectivar-se a investigação na educação como instrumento de mudança social, logo possibilitadora de alteração de "um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos [...]" (Coutinho *et al*, 2009, p.356). Deste modo, para os mesmos autores a Investigação-Ação constitui-se "como uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação".

Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excessivo objectivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjectividade do segundo, o paradigma socio-crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. (Coutinho *et al* 2009, p.357)

Neste contexto, Roldán e Marín (2012) na sua referência a Eisner, Duncum e outros autores, reconhecem as artes como propiciadoras de um tipo de conhecimento adequado à investigação pelos seus contributos valorativos, vantajosos e imprescindíveis na compreensão da dimensão e experiência somática das condições/relações estéticas, pessoais, socioculturais humanas e seus contextos naturais, ao contrário de resultados obtidos em laboratório produzidos em ambientes artificiais, reforçando esta perspectiva na seguinte citação:

Cinco rasgos diferenciales de las Metodologías Artísticas de Investigación son: Lo imaginativo frente a lo claramente referencial, lo particular frente a lo general, la estética de la belleza frente a la verosimilitud de la verdad, mejores preguntas frente a respuestas definitivas y la innovación metafórica frente a la útil literalidad (Cahnmann -Taylor y Siegesmund 2008: 232). (Roldán e Marín, 2012, p.28)

Segundo Marín Viadel (2011 b, p.281) estas diferenciações e complexidades das Metodologias de Investigação Artística levantam muitos problemas epistemológicos e metodológicos, dos quais se destacam: a) a pluralidade de linguagens de (re) apresentação; b) a complexidade semântica conotativa e amplitude dos resultados; c) a flexibilidade dos dados empíricos.

Primero, el uso de lenguajes y formas de presentación y de representación de los datos, procesos y resultados, que van más allá del lenguaje verbal escrito y de los análisis estadísticos de datos cuantitativos. Hasta ahora los lenguajes alfanuméricos han sido los únicos reconocidos en la investigación educativa; se trataría de admitir que las formas o géneros propios de las manifestaciones artísticas pueden abrir nuevas posibilidades a este campo del conocimiento. (Marín Viadel, 2011b, p.281)

Neste sentido, as metodologias artísticas de investigação podem trazer vantagens decisivas à investigação educativa, ao possibilitarem novas formas de conhecimento, no desenvolvimento de propostas que tragam contributo significativo ao contexto do currículo e metodologias de ensino, podendo estas ser fornecidas por meio da pluralidade das metodologias artísticas de investigação consideradas “campo muy reciente y versatil en el que, en muy poco tiempo, se ha producido una gran proliferation de terminos y tendencias, cada una de ellas aportando su peculiar matiz a esta nueva manera de encarar las investigaciones educativas” (Roldán e Marín, 2012, p.30).

La innovación y el desarrollo curricular continúan siendo en la actualidad uno de los principales temas de investigación en Educación Artística. Al fin y al cabo se trata de uno de los problemas que tanto intelectualmente, como por su gran interés educativo y su amplia repercusión social, son más distintivos de los intereses investigacionales de las didácticas del currículum escolar. (Dobbs, 1992; Efland, Freedman y Sthur, 2003; Freedman y Hernández, 1998). (Marín Viadel 2011a, p.214)

Na mesma linha de entendimento se posicionou este estudo e se perspectivaram os objectivos desta investigação focada no caso específico da Disciplina Multimédia B, no pressuposto de que as Novas Tecnologias da Informação configuram novas possibilidades à educação. Dão ênfase ao potencial das Artes Visuais no currículo, ao integrarem e interligarem recursos tecnológicos, permitindo o estabelecimento de diálogos entre os demais conhecimentos com a criação e implementação de pedagogias criativas adequadas às novas realidades contemporâneas, tornando-se num pólo de desenvolvimento, preparação, motivação, incentivo e aplicação de um pensamento criativo e reflexivo por parte dos alunos. Assim, procurou-se aferir, justificar e trazer a debate como, através de práticas pedagógicas se podem conceber métodos de ensino e avaliação da criatividade, pontos essenciais das aprendizagens no processo de ensino em Artes Visuais, no recurso e

ampliação da rede de significados que contribuam para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Na realização do estudo tendo em consideração que, para além de investigador se assumiu uma postura de professor, activo, interveniente, dinamizador e orientador do projecto, optou-se por uma metodologia orientada por uma perspectiva de investigação qualitativa, participativa e dialógica, o que possibilitou desde a sua planificação e implementação, as devidas e necessárias alterações e adaptações no âmbito de um projecto pedagógico que se queria flexível e adequado aos vários contextos e perfis dos alunos. Este projecto foi guiado por um diálogo dinâmico entre os pares pedagógicos e os alunos numa contínua reflexão crítica, com base nos procedimentos práticos e nos diversos contextos que os desafiam.

Por outras palavras, o tipo de pesquisa em que um participante se torna observador da sua própria prática põe os problemas da subjectividade ou implicação. Mas essa subjectividade é da mesma natureza, quer na observação participante mais usual, em que o observador se torna participante para poder compreender as situações, quer quando o interveniente se torna observador da sua própria actividade através de registos magnéticos[...] e a investigação poderá incluir-se na corrente designada por pesquisa participativa, pela própria participação dos sujeitos inquiridos [...] (Duarte, 2008, p.3)

Portanto, este tipo de realização da acção participadora, compreendida no contexto das modalidades da Investigação-acção assume-se como “crítica ou emancipadora vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (Coutinho *et al* 2009, p.365).

Os mesmos autores julgam-na mais consentânea com o “espírito do paradigma sócio crítico”, uma vez que se desenrola num ambiente atento e flexível às interacções e colaborações sociais que se estabelecem propondo “uma forma mais intencional a mudança” (Coutinho *et al*, 2009, p.365). Com base em Stenhouse (1983), Coutinho *et al* (2009, p.357) referem:

Esta perspectiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular.

As vantagens da utilização da investigação-acção, como estratégia de formação de professores são referidas por Sanches (2005) com base em Moreira, (2001):

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê

origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (Sanches, 2005, p.129)

[...] a “investigação acção tem revelado constituir uma intensificação, da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.” (Sanches, 2005, p.130)

Este modelo cíclico “acção reflexão”

[...] apresenta a Investigação-acção como uma metodologia que faz com que os professores, em todas as circunstâncias, investiguem e avaliem o seu trabalho [...] colocando a si próprios estas perguntas: *What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?*” Coutinho *et al* (2009, p.371) referindo McNiff e Whitehead, (2006).

A figura 4 ilustra o processo cíclico de investigação-acção, no contexto educativo e a respectiva descrição segundo o *Metropolitan Educational Research Consortium, (MERC)*².

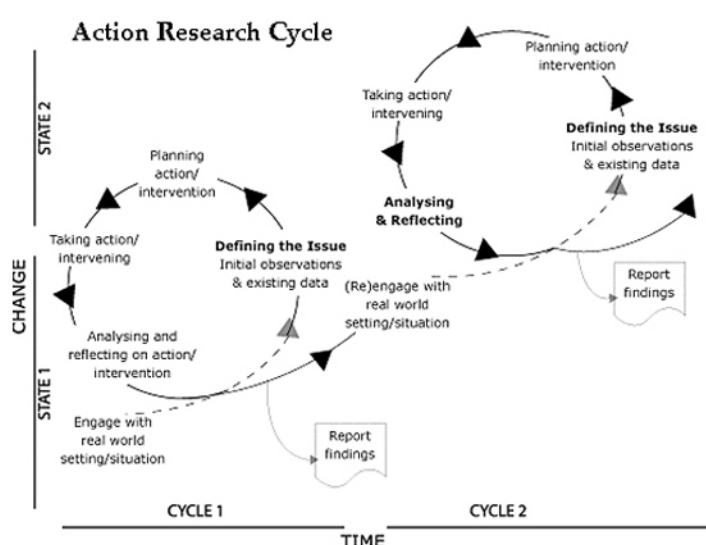


Figura 4 - What is action research?

Fonte: in <http://www.merc.soe.vcu.edu/action-research/what-is-it/>

Action research in the context of schools turns teachers and other school staff into “teacher researchers” who pose problems about their schools and classrooms and then engage in either an individual or collaborative research process to solve the problems (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Mohr, 2004; Pine, 2009). Action research is often illustrated by a spiral, where problem posing leads to knowledge development, which leads to the identification of new problems and new cycles of inquiry (Pine, 2009). (Metropolitan Educational Research Consortium)

² O Metropolitan Educational Research Consortium, MERC surge em 1991 da parceria entre a escola superior de educação da Universidade de Virginia Commonwealth e o sistema de ensino público da área de Richmond. Tem como objectivo melhorar práticas de ensino e aprendizagem na educação e conta com a colaboração de pessoas e instituições para a realização e divulgação de pesquisas sobre temas de interesse na educação.

Estas reflexões sobre formas de conhecimento, constituem-se como possibilidades de problematizar, através de uma análise metodológica, dimensões epistemológicas que são enfatizadas no processo de investigação como relações dinâmicas de mútuo respeito entre os conteúdos científicos mais eruditos e as experiências sociais mais comuns do docente e dos seus alunos, considerando-se reivindicações de diferentes formas de conhecer validando deste modo, a relação entre diversas formas de saber (Freire, 2007). Considera-se, desta forma, que a pluralidade de linguagens no âmbito artístico amplia o entendimento da acção prática reflexiva e qualitativa, justificando o recurso a abordagens multi e interdisciplinares no uso de novas e diversas metodologias para investigações em artes, como sugerem Roldán e Marín (2012).

Es el término más general y amplio de todos los que se están utilizando actualmente, por lo que existe una amplísima pluralidad de definiciones. Para algunas autoras y autores puede describirse como cualquier forma de entender la investigación a partir del ejemplo de las artes en un sentido muy abierto, haciendo énfasis en el aprovechamiento de las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, de las imágenes visuales o de la música. Desde otros puntos de vista, se trataría de una modalidad de indagación cualitativa posmoderna abiertamente comprometida con posiciones políticas tanto sobre la sociedad en general como, especialmente, sobre las formas y procedimientos de reconocimiento, validación y difusión del conocimiento (Leavy, 2009; Taylor, Wilder y Helms, 2007). (Roldán e Marín, 2012, p.32)

Esta dimensão relacional chama a atenção para a qualidade de interacção que foi desenvolvida no processo de investigação para além da educação formal. Deu-se a devida importância às dinâmicas simbólicas inseridas numa educação de tipo informal aberta a aprendizagens díspares, em que a dúvida se tornou essencial no processo contínuo de aprendizagem, para o despoletar da curiosidade crítica e novas hipóteses criativas (Freire, 2007). As estratégias desenvolvidas para além de favorecedoras do processo de ensino-aprendizagem sustentam o presente estudo, pois de acordo com Sanches (2005).

Investigação-acção, na pegada de Dewey (1933), como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria. Arends (1995: 526), citando Stenhouse, afirma que a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas. (Sanches, 2005, p.130)

Por outro lado, Duarte (2008) coloca a questão pertinente da legitimização/autenticidade do estudo da própria actividade referindo que:

[...] a grande desvantagem da análise dos registos da própria actividade é a de um menor distanciamento, que leva essa análise a poder ser apontada como justificação daquilo que cada um faz. Mas essa desvantagem pode ser contrariada, por um lado, pelos quadros teóricos que contextualizam e problematizam a situação analisada e, por outro lado, pela cooperação que os pares ou leitores podem fazer na análise desses registos. E num trabalho académico esse par ou leitor é o orientador, cuja crítica constitui um fundamental momento de objectivação da análise feita pelo professor-investigador. (Duarte, 2008, p.4)

[...] Assim a objectividade de uma pesquisa advém do apoio em teorias na medida em que estas são criticadas e postas à prova por outros (ou seja, os pares, leitores, orientadores, júris). A alteridade como garantia de objectividade, exigida por alguns quanto à investigação (observar outros e não a própria actividade), depende assim não da pesquisa mas sim da crítica da pesquisa. (Duarte, 2008, p.5)

5.2 – Informação e recolha de dados

[...] o que está sempre em causa, e também numa pesquisa implicada ou participante, é que a pesquisa se oriente por um problema-pergunta cujo sentido leva à escolha de quadros teóricos com que se vai interpretar o problema e tentar encontrar um caminho para resolvê-lo. Constitui-se assim uma problemática que orientará todo o processo de pesquisa, incluindo os instrumentos com que se vão coligir e analisar os dados, numa procura de rigor que permita ao leitor poder, com a sua análise do processo e dos dados, ajuizar da validade da pesquisa. (Duarte, 2008, p.6)

Procurando fornecer informações fundamentais para uma melhor compreensão do processo didáctico, como modelo de desenvolvimento facilitador, estimulador e mediador das aprendizagens e seus desdobramentos e implicações nos processos de desempenho e avaliação criativa dos alunos, procedeu-se a técnicas de recolha de dados como instrumentos variados de identificação, análise, reflexão, avaliação e possíveis conclusões, ao longo de toda a investigação, tendo como orientação as categorias de Latorre (2003) referidas por Coutinho *et al* (2009, p 373) consideradas mais apropriadas ao contexto ensino-aprendizagem, no âmbito da investigação-acção.

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação - estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção;
- Análise de documentos - centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Desta forma, enunciam-se, classificam-se e caracterizam-se os instrumentos recolhidos que se constituíram como importantes fontes de dados para este trabalho de investigação:

Observação directa:

- Professor/aluno – Interacção, ao longo do decurso das actividades em sala de aula e em momentos extra-curriculares;
- Diálogo entre pares – em momentos extra-curriculares na partilha de informação e reflexão sobre a turma;
- Reuniões de Turma – participação dialógica activa e recolha de mais informações sobre a dinâmica da turma. Registos das avaliações referentes aos três períodos lectivos;

Observação indirecta:

- Anotações – registos pertinentes como comportamentos, reacções e outras situações que se foram verificando, ao longo do ano; ponderações de vários momentos de avaliação no decurso do processo criativo, no decurso do ano;
- Emails – troca de informações, por via electrónica, no contacto com os alunos;
- Informação visual – trabalhos dos alunos referentes aos vários exercícios, ao longo do projecto (cf. Anexos I, II, III e IV, vol.2);
- Arquivo de processo «individual» – portefólio imagético de referências com informação variada e seleccionada pelo aluno como: esboços, fontes de inspiração, texturas etc., alusivas às várias etapas do processo criativo, até à finalização e entrega da Ilustração para o Livro final do 2º Período (cf. Anexo III, vol.2);
- Fichas de análise e auto-avaliação – correspondentes a dois momentos da fase preparatória no 1º Período: 1 – “Desenho de contorno, sentido da configuração e expressividade” Caires (2008). 2 – ‘*The Making Of Myself*’ auto-representação;
- Fichas de auto-avaliação - final do 1º e 2º Períodos (cf. Anexo VI, vol.2);
- Relatórios escritos — reflexão crítica sobre o trabalho realizado
 - De grupo – No final da actividade de grupo correspondente à segunda fase do projecto no 2º Período;
 - Individual – Com a entrega do produto final - ilustração para o Livro, relativa à terceira fase do projecto e última do 2º Período (cf. Anexo III, vol.2);
 - De grupo – No final da actividade de grupo correspondente à quarta e última fase do projecto no 3º Período (cf. Anexo IV, vol.2);
- Registo fotográfico – no decurso das actividades em contexto de sala de aula e espaço escolar. A título de informação devido à participação activa nas actividades, ao longo do projecto, a autora desta dissertação solicitou à professora supervisora o registo fotográfico de alguns momentos em sala de aula (cf. Anexo V, vol.2);
- Três Questionários Individuais ‘A’; ‘B’; ‘C’ aplicados em dois momentos diferentes: Os questionários ‘A’ e ‘B’ «14 de Março 2013, final do 2º Período» ambos relacionados com as fases de trabalho na aquisição e construção de conhecimentos, com questões

importantes presentes nos objectivos do processo de aprendizagem e tidas em consideração nos critérios de avaliação do 2º Período.

- Questionário 'A' «resposta fechada» – referente à opinião do aluno relativamente ao seu comportamento e desempenho criativo e grau de importância atribuída no acesso e exploração de vários recursos: pesquisa de referências; conceptuais; expressivos; experimentais; e tecnológicos mediados pela sintaxe da linguagem de comunicação visual. (cf. Anexos VII e VIII, vol.2)
- Questionário 'B' «resposta fechada» – auto-análise do aluno na avaliação do seu desempenho, ao longo do processo criativo com relação à exploração dos vários recursos/estratégias que culminaram no produto final - Ilustração para o Livro, sendo que uma das questões é relativa à avaliação por parte do aluno da acção do professor, na orientação do processo criativo (cf. Anexos VII e VIII, vol.2).

Questionário 'C' – recolha adicional de dados pessoais dos alunos, por falta de acesso aos arquivos da turma, devido a problemas informáticos. Dados a preencher pelos alunos no dia 5 de Junho 2013 na aula de Desenho A, quando, já finda, a componente lectiva (cf. Anexo IX, vol.2).

5.3 – Caracterização da turma e objecto de estudo

É com um sentimento de afecto que faço a caracterização da Turma F do 12º Ano do Ensino Científico Humanístico de Artes Visuais, de uma escola da Grande Lisboa com quem tive o prazer de iniciar a minha prática no ensino, através da prática supervisionada no ano lectivo 2012/2013. Composta por uma variedade de perfis/personalidades que me encantaram, ao longo do ano, pelas suas peculiaridades deveras originais e distintas, a turma era constituída por 22 alunos, 4 rapazes e 18 raparigas, cuja idade variava entre os 17 e os 18 anos. Nas Disciplinas de Multimédia e Oficina de Artes a turma esteve, alternadamente, dividida em dois turnos no horário de segunda-feira e cada turno correspondia a 3 tempos de 45 minutos, com 15 minutos de intervalo. No horário de quinta-feira, encontrava-se toda junta na Disciplina Multimédia, com um tempo de 45 minutos. O primeiro turno foi frequentado pelos alunos, nº1, até ao nº12 e o 2º turno pelos alunos nº 13, até ao nº 24.

As aulas de Multimédia B decorreram sempre na mesma sala, equipada com computadores com acesso à 'net', embora o número de computadores fosse inferior ao número de alunos, quando a turma estava toda presente «horário de quinta-feira».

Foi uma turma que teve um bom rendimento escolar nas várias disciplinas do currículo, tendo 14 alunos ficado no quadro de mérito. Os alunos são oriundos de uma classe social média e média alta. A maioria dos encarregados de educação possui grau

académico superior. Referindo-me ao agregado familiar, metade da turma vive com os dois progenitores e a outra metade vive com a mãe, devido ao divórcio dos pais.

Todos os alunos possuem computador com acesso à internet, utilizando esta, como via de comunicação, trabalho e pesquisa. A rede social que a maioria dos alunos utiliza é o *Facebook*. Quase todos desenvolvem actividades extra-escolares, em vários campos: actividades artísticas como música, dança e atelier de costura, actividades físicas em ginásio, actividades desportivas como esgrima, ténis, capoeira, actividades de escutismo e um aluno, é membro da associação de estudantes.

Estes alunos pretendem seguir os seus estudos a nível universitário, sendo que a grande maioria vai optar pelo ensino público. Os cursos escolhidos são: Design de Comunicação '7 alunos' Design Industrial '1' Design de Ambientes '1' Design de Moda '1' Arte e Multimédia '1' Gestão e Animação Turística '1' Produção Alimentar em Restauração '1', Cinema '1' Comunicação Social '2' Arquitectura '1' Música Jazz '2'.

Foi uma turma alegre, despreocupada e afectuosa. No início, alguns alunos foram mais extrovertidos de que outros, mas à medida que me foram conhecendo foram adquirindo mais à vontade. Não obstante ter sido uma turma equilibrada e com bom potencial na área, inicialmente, os alunos revelavam falta de responsabilidade no cumprimento de certas regras escolares e ausência de metodologias de trabalho.

Embora, fosse uma turma com bom potencial, alguns alunos apresentavam uma auto-estima elevada e vincada, outros, pelo contrário, revelavam uma auto-estima frágil. Procurei equilibrar estes 'dois mundos' indo contra uma certa inflexibilidade, intransigência e convencimento exagerado de alguns alunos, apelando a uma postura mais humilde e aberta. Aos outros, incentivava-os a acreditar mais em si próprios, pois tinham tão boas capacidades como os demais colegas, para atingirem os objectivos propostos.

Deste modo, ao longo das fases do Projecto Sinestésias '*mixed senses*', foi desconstruída a ideia de que a criatividade se dá no '*vacuum*,' ou só é acessível a alguns, sublinhando que é pela diversidade de conhecimentos, experimentação, investigação e associação de diferentes ideias, arriscar e não temer o erro, dedicação/envolvimento, investimento e trabalho que a criatividade é potenciada, e tais factores estão ao alcance de todos.

Na observação participativa, no contexto da interdisciplinaridade da Disciplina Oficina Multimédia B e Desenho A, no decurso das actividades, verificou-se a existência de um grupo de alunos com qualidades gráficas na representação e domínio de alguns meios actantes 'analógicos' e, um outro grupo que apresentava algumas dificuldades na representação gráfica no domínio de princípios e estratégias de composição visual, exibindo

erros na combinação de elementos, registo das proporções e da tridimensionalidade, assim como algumas lacunas no domínio técnico dos materiais analógicos.

Do mesmo modo, verificou-se que em ambos os grupos, salvo algumas excepções, o desenho não ia além de soluções padronizadas e inexpressivas e muitas vezes reprodutivas com base no decalque da imagem fotográfica e acuidade técnica, revelando a falta de iniciativa em termos conceptuais, ao nível da criatividade, na representação de ideias através da expressão gráfica, do recurso a diferentes processos mentais, como a memória visual, observação, ou imaginação.

Este diagnóstico e avaliação percebidos no início do decurso das actividades, em exposições e questões orais e práticas colocadas aos alunos, evidenciaram lacunas de conhecimentos do vocabulário da linguagem da comunicação visual, literacia e cultura visual reflectindo a turma no geral, um léxico pobre em questões de desempenho, na interpretação, análise crítica, imaginativa e criativa da imagem, no recurso a meios expressivos do alfabeto e gramática da comunicação visual, suas combinações e relações entre conceitos, procedimentos e representações simbólicas.

Porém, não deixo de referir que são alunos que não tiveram e não têm frequência na Disciplina de História da Cultura e das Artes, disciplina essencial como complemento e interligação para uma correcta aquisição, compreensão e expansão do conhecimento, na área das Artes Visuais.

Julgo da mesma forma importante, mencionar-se que a maioria destes jovens apenas tem contacto com espaços artísticos nas visitas de estudo proporcionadas pela escola e nas férias, quando se ausentam do país com os seus progenitores, porque são acomodados ao local onde residem, não tendo iniciativa para explorarem espaços culturais como o CCB, Gulbenkian e outros em Lisboa, Cascais e Sintra, localidades próximas do seu concelho e com boa acessibilidade de transportes públicos e mesmo os que estão dentro do próprio concelho como o Palácio do Egipto etc..

Por conseguinte, estes factos constituíram-se como desafios ao longo do projecto e levaram ao delineamento, orientação e implementação de estratégias didácticas, flexíveis e integradas no uso articulado com diversos tipos de conhecimento «técnicos e conceptuais», disponibilidade de recursos e apoio de tutoria. Esta teve como objectivo, a ampliação de reportórios propiciadores de uma metodologia de trabalho «processo criativo», com base na experiência e no conhecimento, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão, com o propósito de desenvolvimento de consciências proactivas, críticas e criativas, para uma prática produtiva abrangente e transformadora.

No início, alguns alunos demonstraram resistência na aceitação da dinâmica implementada na Disciplina Oficina Multimédia B. Porém, ao longo do projecto foram

reflectidos e accionados métodos de intervenção «estratégias de motivação» que levaram ao envolvimento gradual e interessado de toda a turma, terminando num ambiente de trabalho de equipa criativa.

The need for structure, discipline, self restraint, and respect for tradition and convention is as real and important as the need for freedom, spontaneity, innovativeness, and risk taking. Although creativity can be stifled by a repressive environment, it is not necessarily fostered by total lack of constraint (Marjoram, 1988); too little structure can be as inhibiting of creativity as too much (Runco & Okuda, 1993). The challenge is to find the proper balance - to teach children to recognize and respect rules, bounds, and limits without stifling their creativity. This means teaching not only what the rules are, but why rules are necessary and why particular rules make sense. (Nickerson, 2010, p.418)

De referir, também, que foi necessário derrubar algumas barreiras que os alunos ergueram nas fases iniciais, pois eram muitas vezes inflexíveis no julgamento dos seus trabalhos artísticos, não dando abertura para pensarem no que lhes estava a ser transmitido sobre o seu trabalho e saberem encontrar soluções com vista a melhorarem. Assim, a pouco e pouco com o estabelecimento de laços de confiança e percebendo que a intervenção do professor não tinha como objectivo intervir no que era característico e único no seu trabalho, mas sim fornecer conhecimentos necessários para o melhorar, estes alunos mudaram o seu modo de proceder e os seus trabalhos foram reflexo disso.

Artistry-the artistic performance of a practice-is enhanced as artists of that practice learn to see and reflect upon what they have created. This process is enhanced as they receive informed criticism concerning their work from others. The function of such feedback is to enable them to secure a more sensitive and comprehensive grasp on what they have created. (Eisner, 2002 p.49)

Verificou-se que a totalidade da turma era formada por jovens sensíveis que precisavam de atenção, obrigando a uma gestão relacional professor/aluno cuidada e equilibrada. Mas, apesar de serem jovens educados e sensíveis, constatei que não demonstravam preocupação, na defesa de certas causas sociais, vivendo as suas realidades, descontraidamente.

Ao longo deste projecto foram-se criando laços afectivos, entre mim e os alunos, vivendo-se momentos de boa disposição e no final do ano lectivo, a diversidade de questões e relações que envolveram a dinâmica do projecto e seus efeitos no processo, demonstraram o empenho e esforço desenvolvidos, ao longo das fases do mesmo, reflectindo-se no produto final da 'turma' — O Livro de Ilustração.

5.4 – Desenvolvimento da Criatividade no âmbito do Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

Regressando à questão central de partida, ***Como activar o potencial criativo do aluno, em sala de aula?... e como mantê-lo activo?*** entende-se que ela é essencial para problematizar os desafios inerentes à construção de novas práticas pedagógicas que favoreçam e estimulem o funcionamento criativo e discussão das suas implicações no ensino das Artes Visuais, com a integração das novas tecnologias de informação e comunicação. Procedeu-se deste modo, à identificação e enunciação de alguns aspectos pontuais e específicos, num conjunto de questões e estratégias de intervenção, factores indicadores que ajudam a compreender e a contextualizar os objectivos desta acção de ensino e objecto de estudo, criando espaço para a reflexão e avaliação.

Percepcionou-se a criatividade no âmbito educativo como uma prática, inerentemente social, transacionada entre o professor e o aluno no fazer arte com base na “interacção entre processos pessoais e factores sociais e ambientais, através dos quais um indivíduo, ou grupo produz uma ideia ou produto que é considerado novo e apropriado por especialistas num determinado contexto” (Lassig, 2009, p.3). A construção de um ambiente propício ao funcionamento criativo parece ser um factor determinante para o correcto desenvolvimento da criatividade (Alencar e Fleith, 2003; Csikszentmihalyi, 2010; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Sternberg, 2006; 2007; 2012 e Sternberg e Lubart, 2010).

Aludindo a Rogers, Maslow e Rollo May, Alencar e Fleith (2003, p.1) referem “que não basta o impulso interno para se auto-realizar. É ainda indispensável um ambiente que propicie liberdade de escolha e de ação, com reconhecimento e estimulação do potencial para criar de cada indivíduo”.

Por sua vez, Csikszentmihalyi (2010, p.15) constata que: “Es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del medio ambiente que intentando hacer que la gente piense de una manera más creativa” e que “un logro verdaderamente creativo no es casi nunca el resultado de una intuición repentina, una bombilla que se enciende de pronto en la oscuridad, sino que llega tras años de intenso trabajo”.

Na mesma linha, Sternberg (2006, p.95) refere,

Most theories of creativity concentrate on the attributes of the individual (see Sternberg, 1999a; Ward, Smith, & Vaid, 1997). However, to the extent that creativity is in the interaction of person with context, we need to concentrate as well on the attributes of the individual and the individual's work relative to the environmental context.

Assim, trabalhou-se tendo por referência o ambiente e percepcionando o professor como um instrumento principal de influência no contexto educativo, no incremento de

acções que visem o desenvolvimento do potencial criativo e produtivo do aluno e que este tipo de abordagem didáctica em criatividade, pressupõe como anteriormente referido a compreensão de características que lhe são implícitas e sua inter-relação com outras dimensões, com o objectivo de se encontrarem as ferramentas necessárias que ajudem à dinamização de ambientes que levem a um envolvimento criativo. Com base em Fryer (2009, pp.330-331) procede-se à enunciação de alguns pontos que se julgam importantes e que podem ser concretizados e conjugados, em vários tipos de actividades didácticas.

- stimulate students' motivation — in the tasks they set, when giving feedback on their performance, in their interactions with their students, and in the way in which they construct the learning environment;
- allow students to work alone for at least some of the time — so that they can get deeply absorbed in tasks they find motivating;
- enable students to apply a range of heuristic/creative problem-solving strategies appropriately — whilst being aware that some students find this so easy that what they most need is help in focusing on their most promising ideas;
- to evaluate solutions and, where appropriate, implement them;
- develop students' knowledge and skills;
- demonstrate that they value creativity;
- encourage questions and respect unusual questions;
- take students' learning needs into account — with regard to their progress in creativity, their level of development and academic performance: a key challenge concerns how to enable young children to retain their intense curiosity whilst acquiring the knowledge and skills they need to continue to be creative as they grow up;
- set tasks which require creativity — so that students can learn to be creative by creating, just as they learn to read by reading;
- enhance the creativity of their more confident and capable students by introducing task constraints designed to stimulate their ingenuity.

Revendo-se neste enquadramento teórico, o Projecto Sinestésias '*mixed senses*', decorreu no âmbito da Disciplina Oficina Multimédia B com uma turma de Artes Visuais do 12ºano de Ensino Científico Humanístico. Teve como objectivo a procura de uma abordagem educativa, nas práticas de criação, no recurso aos meios educativos digitais e analógicos com a promoção de um ambiente didáctico, propício ao desenvolvimento da criatividade. Inicialmente pensado, calendarizado e planificado para dois períodos lectivos, por razões de adequação, adição e operacionalização de conteúdos e programas digitais «software's» na perspectiva de optimização do processo criativo, acabou por se estender até meio do 3º Período, contemplando deste modo, quatro fases de trabalho, sequenciadas em actividades inter-relacionadas (cf. Apêndices III, IV, e V).

A duração do projecto pode ser justificada nas palavras de Sternberg (2007, pp.17-18): "People need time to understand a problem and to toss it around. If children are asked to think creatively, they need time to do it well." e "Most creative insights do not happen in a rush." Referindo que:

The short-term focus of most school assignments does little to teach children the value of delaying gratification. Projects are clearly superior in meeting this goal [...]” By working on a task for many weeks or months, children learn the value of making incremental efforts for long-term gains. (Sternberg, 2007, p.16)

No planeamento das estratégias e metodologias adoptadas, procurou-se uma abordagem interdisciplinar ao projecto, de forma a dimensionarem-se e articularem-se vários contextos/ambientes de aprendizagem, possibilitando um processo mais abrangente e holístico com a incorporação e o cruzamento de conceitos. O objectivo foi orientar o aluno na geração de ideias originais, sua materialização inventiva e comunicativa, dando a conhecer os processos de criar em Artes, que estimulam a curiosidade, complexidade, e assunção de riscos, imaginação e comunicação, bem como providenciando experiências: técnicas, operativas, estéticas, imaginativas, expressivas e comunicativas, que se espera se constituam como recursos, no seu reportório, possibilitando a sua aplicação a outros contextos.

Deste modo, apresentam-se e justificam-se os princípios orientadores do projecto didáctico que seguiram uma metodologia projectual, pois todas as fases do projecto tiveram uma estrutura dinâmica, dialógica e flexível que estimulasse e despertasse no aluno uma atitude curiosa, investigativa e autónoma.

A escolha da metodologia projectual, como intermediária do processo didáctico destinou-se a “promover uma articulação inédita entre os conhecimentos declarativos e os conhecimentos processuais” (Fabre, 1999 citado por Cosme e Trindade, 2001, p.21), isto é, o modo como o conhecimento “é construído ou adquirido e o modo como esse conhecimento é problematizado e utilizado” pelo aluno, confere-lhe o papel de protagonista principal no processo de aprendizagem, permitindo uma aprendizagem pela resolução/redefinição criativa de problemas, através da investigação, da experiência, exploração e descoberta pela tentativa e erro ao ampliar, facilitar e disponibilizar uma variedade de recursos, promovendo vários tipos de aprendizagens (Cosme e Trindade, 2001).

De salientar que, na literatura sobre criatividade o tipo de abordagens com recurso a estratégias diversificadas de resolução/redefinição de problemas podem ser consideradas estimuladoras de melhores desempenhos, soluções mais criativas e desenvolvimento de um pensamento criativo.

Many researchers have emphasized the importance of problem finding and problem definition or formulation - as distinct from problem solving - as an important aspect of creativity (Campbell, 1960; Getzels & Csikszentmihalyi, 1975, 1976; Mackworth, 1965; Okuda, Runco, & Berger, 1991; Runco, 1994; Runco & Nemiro, 1994; Starko, 1989). There is some evidence that the quality of artwork is predictable to an extent from the exploratory behavior in which the artists engage

before doing their more explicitly creative work (Csikszentmihalyi & Getzels, 1970, 1971; Getzels & Csikszentmihalyi, 1976; Kay, 1991). (Nickerson, 2010, p.395)

Por conseguinte, as actividades pensadas e, posteriormente, desenvolvidas durante as várias fases do projecto consistiram em propiciar um ambiente individual e colectivo de aprendizagem, traduzindo-se em momentos de trabalho de grupo e trabalho individual.

Como refere Sternberg (2007 p.19): “Teachers also can work to encourage creative collaboration. Creative performance often is viewed as a solitary occupation. [...] In reality, people often work in groups. Collaboration can spur creativity”.

As variáveis de motivação intrínseca e extrínseca foram tidas em consideração, na criação de condições que favoreceram e sustentaram o envolvimento dos alunos na aprendizagem repercutindo-se nos níveis de desempenho e concentração, ao longo do processo criativo. Estas questões foram de encontro à maioria das teorias actuais em criatividade em que a motivação é considerada como um dos recursos necessários e fundamentais ao processo criativo, dando-se ênfase à distinção entre motivação gerada internamente e a que advém de fontes externas ao indivíduo (Collins e Amabile, 2010).

Na sua teoria de investimento Sternberg e Lubart (1991,1992,1995,1996) identificaram a motivação focada na tarefa, como sendo um momento crítico para a criatividade e argumentam que essa orientação, embora seja mais frequentemente produzida por motivos intrínsecos, pode também beneficiar de alguma motivação extrínseca que leva progressivamente o indivíduo a concentrar-se na tarefa (Collins e Amabile, 2010).

Segundo Tschimmel (2010, p.134) na sua referência a Amabile (2004) “numa perspectiva revista da ligação entre motivação extrínseca e criatividade, Amabile distingue entre duas facetas da motivação extrínseca: controlo e informação” assim, “em determinadas circunstâncias, a motivação extrínseca é sentida como controlo externo, mas por vezes também é vista como informação desejável e útil”.

Deste modo Collins e Amabile (2010) consideram que no âmbito prático do ambiente de trabalho ou sala de aula, deve-se procurar encontrar o balanço equilibrado na relação e gestão sinérgica das variáveis extrínsecas:

The new theoretical conceptions of motivational synergy also have implications for enhancing the motivational component of creativity (Amabile,1993). First, any extrinsic factors that support one's sense of competence without undermining one's sense of selfdetermination should positively contribute to intrinsic motivation. These are the synergistic extrinsic motivators. As suggested by Deed and Ryan (1985), reward, recognition, and feedback that confirm competence, as well as feedback that provides important information on how to improve competence, should have such effects. (Collins e Amabile 2010, p.306)

Reforçando, Collins e Amabile (2010, p.300) argumentam: “Research has also found that creative people are energized by challenging tasks, a sign high intrinsic motivation”. Por conseguinte, as actividades criadas, foram equacionadas de modo a constituírem-se como desafios com graus de complexidade ‘adequada’ com o objectivo de despertar nos alunos um envolvimento intelectual e emocional que, de acordo com Csikszentmihalyi, segundo Collins e Amabile (2010), e Tschimmel, (2010), pode ser percebida como um recurso essencial a uma experiência “*flow*” estado de concentração considerado “autotélico,” um fim em si mesmo (Tschimmel, 2010, p.131). Esta experiência de flow ou fluxo “[...] has been described as an experience of optimal involvement in an activity - a psychological “high” wherein there are heightened feelings of enjoyment and a centering of concentration, such that even the passage of time may seem to slow” (Collins e Amabile 2010, p.301) e que,

As people become more skilled in a domain, they will search for ever more challenging problems with which to test their skills in order to continue to experience flow. Csikszentmihalyi (1990 b) has argued that people involved in creative pursuits actively seek flow experiences and that creativity is more likely to result from such states. (Collins e Amabile, 2010, p.301)

Assim, como uma das estratégias incentivadoras da criatividade, no decurso dos vários exercícios do projecto, foram equacionados determinados constrangimentos, requisitos técnicos e formais a que o aluno tinha de atender.

Neste sentido, Tschimmel (2010, p.132) com base em Csikszentmihalyi refere “[...] para que se encontre o equilíbrio necessário, a actividade deve ter objectivos bastantes claros e proporcionar uma resposta rápida e inequívoca sobre o sucesso dos resultados”.

Um desafio demasiado exigente pode conduzir a estados de receio, insegurança ou até pânico, ou seja, emoções e sentimentos negativos que, como vimos anteriormente, bloqueiam o processo de pensamento. Se as capacidades de um indivíduo estão à altura do grau de exigência de um determinado desafio e o grau de exigência é suficientemente estimulante (por exemplo, quando ultrapassa o nível de exigência médio do quotidiano), a qualidade da experiência melhora de modo significativo. (Tschimmel, 2010, p.132)

Deste modo, no lançamento das fases e actividades deste projecto com a entrega do enunciado do exercício, era feito um ‘briefing’ definindo os objectivos e critérios do trabalho e facultado um conjunto de informação complementar «material didáctico de apoio, elaborado pela docente» projectado no quadro e enviado para o email dos alunos com vista a assegurar os objectivos e resultados (cf. Apêndices VI e VIII). Como Lindström (2006, p.64) refere: “Criteria and scoring rubrics can serve to focus students’ attention on qualities of performance that are otherwise easily neglected; they give them instruments with which to reflect on and communicate about their learning”.

No decurso das actividades, era feita a análise das motivações e metodologias de cada aluno, com o acompanhamento particular e colectivo dos trabalhos, fornecendo o *'feedback'* necessário para uma boa prossecussão dos mesmos. Segundo Lindström (2006) a capacidade de auto-avaliação é fomentada se forem dadas aos alunos oportunidades de avaliarem o seu próprio desempenho tendo *'feedback'* dos colegas e professores, referindo que: “the most informative feedback originates from explicit criteria that tap the important keys to good performance.” (Lindström, 2006, p.63).

Para uma melhor auto-consciência do processo de construção artístico em determinados momentos do projecto e por meio de diferentes tipos de registo, foi solicitada a elaboração de sínteses explicativas dos processos de criação, na forma de discursos orais «apresentações dos trabalhos à turma» e escritos «pequenos relatórios» e arquivo de processo «gestão e organização do processo», (cf. Anexos III e IV, vol.2) promovendo no aluno a responsabilidade de reflectir sobre o seu trabalho e consequências das suas opções/acções. “Creative people need to take responsibility for themselves and for their ideas.” (Sternberg, 2007, p.19).

Na mesma linha de pensamento, Sternberg & O'Hara (2010, p.269) argumentam que “a criatividade envolve aspectos sintéticos analíticos e práticos da inteligência: sintéticos na elaboração de ideias, analíticos na avaliação da qualidade das ideias e práticos na formulação e comunicação das ideias, persuadindo outros do valor das mesmas” sendo que, a confluência das três habilidades cognitivas é, particularmente, importante (Sternberg e Lubart, 2010).

Analytic ability used in the absence of the other two abilities results in powerful critical but not creative thinking. Synthetic ability in the absence of the other two results in new ideas that are not subjected to the scrutiny required, first, to evaluate their promise and, second, to make them work. And practical-contextual ability in the absence of the other two may result in the transmittal of ideas not because the ideas are good, but rather because they have been well and powerfully presented. (Sternberg e Lubart, 2010, p.11)

Considerando que os processos de criação requerem um elevado nível da actividade cognitiva, sensitiva e afectiva, Eisner (2002) considera que as acções/desafios implementados, devem despertar a curiosidade e estimular as capacidades cognitivas, operativas, criativas, imaginativas dos alunos. Assume-se deste modo como estratégia, uma abordagem construtivista ao conhecimento e ensino, em que as dimensões perceptual, conceptual, experimental e processual só podem ser vistas, articuladas e trabalhando interativamente (Vasconcelos, 2014, p.26) e que ao integrarem a aprendizagem pelo conhecimento formal e pela experiência, possibilitaram a auto-percepção referente ao próprio processo de actuação, no desenvolvimento de habilidades e competências com a realização de tarefas de investigação, interpretação, imaginação, criação, análise e reflexão.

A valorização da capacidade de iniciativa e de decisão foi tida em consideração no sentido de consciencializar o aluno para a necessidade de uma metodologia de trabalho. Com a apresentação, exploração e maturação de conceitos e procedimentos metodológicos incentivou-se o hábito de pesquisa, condição prévia a um bom desenvolvimento das capacidades de análise crítica, selecção de critérios, sistematização, gestão e organização de conhecimentos.

Assim, no desenvolvimento dos exercícios da segunda e terceira actividade da fase preparatória que decorreu no 1º Período lectivo e como trabalho complementar aos exercícios, foi solicitada uma pesquisa imagética de três obras do universo artístico da escolha do aluno, mas subordinada à temática do exercício bem como o preenchimento de uma ficha de análise, contextualizando uma das obras nas diversas dimensões formal, estética, histórica, social e cultural (*cf.* Apêndice VII).

No 2º período foi solicitada a compilação (arquivo de processo) visual e conceptual de vários registos (obras de referência, esboços, texturas, experiências, poemas etc.) do processo criativo do aluno e entrega no final do período com um relatório escrito e a Ilustração para o livro. Este arquivo de processo revelou-se uma importante fonte de dados, permitindo a recolha de evidências das várias aprendizagens do aluno, no modo como realizou, organizou, seleccionou e tirou proveito dos elementos elaborados.

Um outro aspecto muito positivo e digno de referência, foi a apresentação/exposição oral como meio de partilhar conhecimentos, feita por cada aluno à turma, do produto criado e do processo criativo desenvolvido, respondendo a questões que lhe foram sendo colocadas pelos colegas e professores (*cf.* Anexo V, vol.2, compilação de imagens referentes a vários momentos vividos em sala de aula).

Constituindo-se esta abordagem didáctica, no âmbito do processo pedagógico, como já referido na introdução, a estreia da turma nas aplicações informáticas Adobe Photoshop, Adobe Illustrator e Adobe InDesign tornou-se necessário incrementar estratégias operativas de abordagem às mesmas, conducentes ao desenvolvimento de competências e conhecimento de ferramentas, processos e procedimentos tecnológicos, necessários a uma correcta optimização das capacidades de expressão e comunicação da representação gráfica, no meio digital.

Assim, para cada fase do projecto os objectivos foram orientados por temas e conteúdos estruturantes e transversais da linguagem da comunicação visual, numa perspectiva de formação global, incentivando o pensamento criativo, inventivo e crítico, evitando o ensino facilitista, tecnicista, no automatismo de menus e comandos nas aplicações informáticas (softwares). Para isso foi necessário fornecer aprendizagens várias, integradas e inter-relacionadas na construção e reconstrução de novos conhecimentos, por forma a despoletar

a percepção, criatividade e imaginação na criação de novas formas, quebrando com procedimentos que estimulam a cópia mecânica.

Tal abordagem vem na continuação e no pressuposto de que, para que uma evolução gradual significativa se possa realizar plenamente, torna-se necessário e imprescindível, trabalhar e desenvolver a percepção, pois “Design thinking is thinking in variety and in new semantic and material combinations. To think about the possibilities, the designer needs to liberate himself from routines of perception. This liberation is the basis for all innovative design.” (Tschimmel, 2011, p.223) e que “The domain-specificity element of creativity implies that creative thinking skills need to be fostered and learned in each domain in which creative production is expected.” (Lassig, 2009, p.3).

Com vista a um estímulo do pensamento criativo foram proporcionados momentos de mediação em grupo e individuais em sala de aula, com o recurso a técnicas de sensibilização, na partilha, discussão, geração e desenvolvimento de ideias, com recurso a dispositivos como a Metáfora, Analogia e Brainstorming.

Students can be pushed to unpack the depth and complexity of works by inviting them to ask creative questions, make diverse observations and explore multiple viewpoints (Tishman 2006). Creative thinking can be encouraged through brainstorming the topic as a class group and asking students to frame their own 'what if' questions. Questions, such as, 'What if we knew...'? and 'What would change if...'? stimulate curiosity and lay the groundwork for independent inquiry (Tishman 2006). (Alter, 2010, p.3)

Estes dispositivos foram usados com a intenção de proporcionar aos alunos o contacto com os mais variados tipos de discurso, desejáveis a um bom desenvolvimento de capacidades necessárias à interpretação, comunicação e produção da imagem «análise crítica, síntese, raciocínio, imaginação, criatividade e sensibilidade estética» para além de e como complemento às técnicas de sensibilização do pensamento criativo. De modo a facilitar e estimular as fases de conceptualização foram realizadas sessões de visionamento ao longo das várias actividades do projecto, com recurso a imagens de diversos universos artísticos, algumas aliadas às novas visualidades, decorrentes das novas tecnologias na arte e comunicação promovendo o debate e reflexão, em torno de várias questões e variadas dimensões como: simbólica, formal, afectiva, expressiva, estética, social e cultural.

Foram também criados e disponibilizados, numa perspectiva de potenciação do processo criativo, módulos de apoio e *workshops* multimédia «horário, extra curricular» (cf. Apêndice VI) orientados para a experimentação, exploração e descoberta, estimulando a associação e interligação de conceitos, técnicas e procedimentos, mas de forma consciente — feita com base numa análise e avaliação dos resultados, exigindo uma escolha pensada na tomada de decisão.

Considerando o acima exposto, estabelece-se a sua relação com o argumento de Collins e Amabile (2010) na sua referência aos estudos científicos da descoberta do problema de Csikszentmihalyi & Robinson (1986) e de Gezels & Csikszentmihalyi (1976).

[...] the identification of problems, that hold the potential for creative solutions is partly driven by an intense interest and curiosity about a subject matter and by perseverance rooted in the intrinsic rewards experienced by those engaged in processing information. (Collins e Amabile, 2010, p.300)

A interdisciplinaridade, neste contexto, enquadrou-se no reforço da integração das disciplinas de Multimédia B e de Desenho A. No decurso do 2º Período dá-se o reforço desta dimensão interdisciplinar, na dinâmica conjugada com a disciplina de Oficina de Artes, numa perspectiva contínua de construção do conhecimento.

Interdisciplinary understanding (i.e., the ability to integrate knowledge from two or more disciplines to create products, solve problems, or produce explanations) is a hallmark of contemporary problem-solving and discovery—and a primary requirement for relevant education today. (Project Zero, 2012, p.10)

Procurou-se estimular no aluno, uma autoconsciência na compreensão do seu mundo pelo desenho, despertando a imaginação na construção de novos mundos, desenvolvendo capacidades comunicativas de expressão gráfica, reforçando o papel do desenho como um instrumento de experimentação e ferramenta do pensamento visual.

Entende-se a ilustração contemporânea, *'mix'* do analógico e digital, como uma proposta artística na promoção de uma aprendizagem significativa proporcionando-se aos alunos actividades, onde puderam explorar formas originais de ligação do analógico com o digital destacando, assim, o recurso e o uso das novas tecnologias, como suportes e técnicas operativas, hoje em dia usuais no desenvolvimento, diversificação e complementaridade das actividades criativas. Em suma o desenvolvimento de um pensamento e atitude criativa sua compreensão em relação com o contexto cultural.

Unsworth (2008, p. 4) comments: 'the increasingly multimodal nature of our textual habitat has made it necessary to reconceptualize the nature of literacy and literacy pedagogy.' Without guidance or instruction it is unlikely that students will develop a deeper understanding of their visual experiences and be able to communicate effectively through visual media. (Alter, 2010, pp.2-3)

Neste contexto, adicionalmente, reconhecem-se influências no processo didáctico, provenientes do quadro de referências da autora da dissertação como designer gráfica de formação e profissão, adoptando e implementando algumas estratégias e métodos utilizados por designers, no sentido de orientar com sucesso o aluno no seu processo criativo, dentro do domínio das novas tecnologias, com base num discurso de experiência

perceptiva/reflexiva de estruturação de conhecimentos e significados na resolução/redefinição criativa de problemas.

[...] taking into account the constructivist didactic (applied by Oxman 1999; Tschimmel op. cit.; Saariluoma, Nevala, Karvinen 2006), we can conclude that the main objectives of design education should be the development of process related skills, instead of giving too much attention to the designed products in project classes. Learning is a process of the self-development of the cognitive system, which occurs through the perception and construction of meanings. Thus, learning through construction seems to be the most appropriate way of building knowledge structures in the students' minds and for transforming the students into creative design thinkers. And in this process, the training of perception plays an important role. (Tschimmel, 2011, p.228)

Para Tschimmel (2011, pp.226) este modelo processual "*Perception-in-Action Process*" apresenta cinco fases de processo não lineares pelo que se interceptam umas com as outras.

- the perception of the problem/task
- the perception of a new perspective
- the perception of new semantic combinations
- the perception of new solutions in prototyping
- the perception of users' reaction

Assim:

We could have called our model a Perception-and-Reflection-in-Action process, because perception and reflection are continuously interacting in any creative process. But as we want to put the focus on the important role of perception, we have concentrated on the Perception-in-Action model. (Tschimmel, 2011, p.226)

Tschimmel (2011), com base em Goldschmidt (1994), reconhece a percepção visual como dominante no conjunto dos vários sentidos, desempenhando um papel fundamental no modelo *Perception-in-Action Process*.

In her various publications on the central role of graphic representations in the formation and development of ideas in the design process, Gabriela Goldschmidt maintains that sketching is an extension of mental imagery (1991, 1994, 1998). By drawing, the designer expands the problem space of the projected task, to the extent of including and even discovering, new aspects, which he considers relevant, as much as through a subsequent interpretation of his graphic representations. (Tschimmel, 2011, p.227)

Em jeito de conclusão, refere-se que a interacção entre a actividade como docente e o ambiente em sala de aula, foi bidireccional, activa, modelada e flexível, sob a acção do ambiente, bem como o influenciou, ao interferir nos processos e dinâmicas que se desenrolaram, ao longo do Projecto, conducentes ao estímulo do pensamento criativo, processo criativo, e produção criativa, reflectindo-se, assim, na realidade do aluno, situado num contexto que o influencia e que, também, pode ser por ele influenciado, sendo um:

[...] procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. (Hernández, 1998, p.22)

5.4.1 – Fases do Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’

Desenvolvido, ao longo dos três períodos lectivos, o projecto apresentou quatro fases práticas inter-relacionadas, com o objectivo de desenvolvimento de competências técnicas e conceptuais, tendo em vista a preparação necessária do aluno para corresponder ao desafio maior - a elaboração do ‘*concept board*’ ilustração ‘*mix media*’ agendado para o 2º Período. Assim, no 1º Período lectivo, deu-se início à fase preparatória subdividida por actividades que por sua vez reuniram um conjunto de exercícios, tendo por finalidade mobilizar e reunir múltiplas competências, conceptuais, processuais, organizadas em torno de habilidades técnicas e operativas nos programas Illustrator e Photoshop, preparando o aluno nas dimensões relacionais, cognitivas, técnicas, metodológicas necessárias a uma prestação proactiva, criativa, e flexível na resolução/redefinição de problemas, no decorrer do projecto. As estratégias adoptadas na gestão das diferentes actividades, visaram disponibilizar um maior bloco de tempo para a 3ª Fase, correspondente à idealização e criação das ilustrações do Livro, considerado o ponto mais significativo de todo o projecto.

De referir que, no 2º Período no final dos trabalhos referentes à 2ª Fase do projecto, foi necessária a intervenção da docente na paginação do Livro, com vista à viabilização da edição e publicação do mesmo, atendendo a que a parte final da sua produção (impressão) seria realizada por meios industriais. Contudo, na concepção gráfica desta paginação foram tidas em consideração as ideias/propostas expressas nos esboços de ‘*layouts*’, realizados pelos alunos. De qualquer modo, apesar desta ter sido uma fase introdutória e exploratória foi muito importante, pois providenciou um processo de aprendizagem mais abrangente na gestão compartilhada de novos conhecimentos, promovendo a compreensão e interconexões entre diversos contextos — ilustração editorial e design editorial.

Não deixo também de referir que, devido ao envolvimento e entusiasmo dos alunos, ao longo das fases do projecto, o Livro inicialmente planeado para 48 páginas, acabou por contemplar 56, tendo alguns dos alunos apresentado mais do que uma versão da ilustração. Deste modo, correspondendo a esta motivação foram equacionadas, elaboradas e calendarizadas mais cinco actividades de grupo, para o 3º Período que decorreram na 4ª fase de forma integrada com a apresentação e introdução ao programa InDesign. Como actividade individual facultativa, foi proposta a elaboração de uma ilustração para a página

central do Livro, para a qual se candidataram três alunos, sendo a escolha do trabalho feita pela turma, embora as restantes, também, fossem incluídas no Livro.

Seguem-se as fases inerentes ao projecto.

1º PERÍODO

Apresentação dos programas: Adobe Illustrator software de desenho vectorial, essencial no desenho técnico e rigoroso e na criação de logótipos, gráficos, ilustrações e outras tarefas criativas, ferramenta importante na actividade de um designer, ilustrador, web designer e outros profissionais criativos; Adobe Photoshop é o software indicado para a edição, manipulação composição e produção digital da imagem, ferramenta indispensável às áreas criativas, importante na actividade de designers, fotógrafos, Ilustradores, web designers, profissionais de vídeo, entre outros.

FASE PREPARATÓRIA: Lançamento do projecto didáctico interdisciplinar — Sinestésias *'mixed senses'* à turma com o visionamento de imagens e debate. Início dos trabalhos.

1ª ACTIVIDADE: Iniciação às ferramentas e procedimentos dos programas Adobe Illustrator e Photoshop. Conjunto de três exercícios realizados em grupo e individualmente:

- a) Desenho de uma mascote - desenho vectorial na aplicação informática Adobe Illustrator
- b) Frasco - recorte e manipulação de imagem na aplicação informática Adobe Photoshop
- c) *"Illustration by Sit"* - tratamento e manipulação de imagem na aplicação informática Adobe Photoshop.

Exemplo de trabalhos realizados:



Figura 5 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos na 1ª Actividade - exercícios a), b) e c)

2ª ACTIVIDADE: A linha no vocabulário do artista na aplicação informática Adobe Illustrator. Conjunto de dois exercícios — trabalho individual:

Com base na imagem de David LaChapelle, *"Stripe Story"*, os alunos representaram por linhas, toda a composição com recurso às ferramentas *'pen'* e *'brush'*.

EXERCÍCIO a) “Desenho de contorno sentido da configuração — separação da forma” Caires (2008). O objectivo do trabalho foi perceber o sentido conceptual da linha, como processo de identidade e construção morfológica, a partir da separação entre forma e fundo com recurso à ferramenta ‘*pen*’. (Caires, 2008)

Exemplo de alguns dos trabalhos realizados:



Figura 6 - Trabalhos realizados pelos alunos na 2ª Actividade no decorrer do 1º Período, referentes ao exercício a)

EXERCÍCIO b) Contorno, sentido tridimensional da forma — expressividade Caires (2008).

Com base na mesma imagem de David LaChapelle, os alunos puderam perscrutar o contorno abrangendo o sentido tridimensional das formas e carácter expressivo do traço, explorando as relações internas e externas, por meio de linhas com diferentes vocações plásticas, (Caires, 2008) com recurso à ferramenta ‘*brush*’. (Caires, 2008)

Exemplo de alguns dos trabalhos realizados:

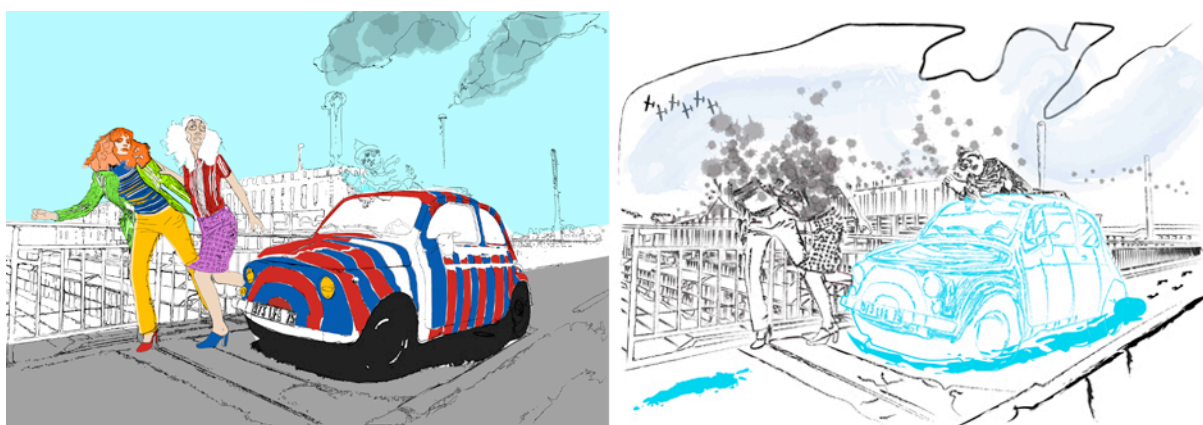


Figura 7 - Trabalhos realizados pelos alunos na 2ª Actividade no decorrer do 1º Período, referentes ao exercício b)

O conjunto destes exercícios teve como trabalho complementar, a recolha e análise de informação: pesquisa imagética de três obras do universo artístico do Sec. XX e Sec. XXI, em que a linha assume um papel de força na composição e o preenchimento de uma

ficha de análise na extensão informática Word, de uma das obras, contextualizando-a nas diversas dimensões formal, estética, histórica, social e cultural. Depois de impressa foi anexada ao seu portefólio.

3º ACTIVIDADE: *'The Making of Myself'* exploração pessoal das possibilidades de auto-representação, nas aplicações informáticas Adobe Illustrator e Photoshop — trabalho individual.

Objectivos: Promover a auto reflexão, de forma a que o aluno exprima e represente algo sobre si mesmo, recorrendo ao real e ao imaginário, criando contrastes entre realidade e ilusão, contraposição, paradoxo, metamorfoseando a sua imagem e elementos gráficos, na fusão de um todo; Sensibilizar para a importância da linguagem visual, como recurso de comunicação, assim como para a expansão e potenciação da imagem pela tecnologia, com base na multiplicidade de materiais e técnicas de processos contemporâneos de reconfiguração da imagem;

Exemplo de alguns dos trabalhos realizados:



Figura 8 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 3º Actividade do 1º Período – Auto-retrato

Este exercício teve como trabalho complementar a recolha e análise de informação: pesquisa imagética de três obras do universo artístico do Sec.XX e Sec. XXI, em que a auto representação fosse um tema abordado e o preenchimento de uma ficha de análise na extensão informática Word, de uma das obras, contextualizando-a nas dimensões formal, estética, histórica, social e cultural. Depois de impressa foi anexada ao seu portefólio.

Para as férias de Natal, com o objectivo de não quebrar o ritmo já interiorizado na Disciplina Multimédia, como trabalho complementar, foi solicitado aos alunos o desenvolvimento de esboços/estudos que ilustrassem por metáfora o tema do texto *“Nunca estamos sós enquanto há luz”* (cf. Apêndices I e VII).

2º PERÍODO

Sessão de divulgação do calendário das várias fases e actividades de trabalho para o 2º Período, com o visionamento de imagens e debate.

1ª FASE — trabalho individual

ACTIVIDADE: Quadro de Inspiração

Através da ferramenta de edição do software Adobe Photoshop, procedeu-se à criação do quadro de inspiração visual de conceitos com recurso a esboços, imagens, cores, padrões, texturas, poemas, que ajudaram a focar e a sintetizar ideias criativas e justificar o produto final — ilustração para o livro.

Objectivos: preparar o aluno para a actividade projectual na pesquisa e tratamento de informação com a análise, selecção e organização na criação de um quadro individual de referências, a fim de despertar a curiosidade, originando novas pesquisas e ressurgimento de novas ideias (cf, Apêndice VII, enunciados dos exercícios).

Exemplo de alguns dos trabalhos realizados:



Figura 9 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 1ª Fase do 2º Período – Quadro de Inspiração

2ª FASE — Trabalho de grupo

ACTIVIDADE: Layout gráfico do Livro «estudos da linha gráfica/maquete/guião»

Objectivos: desenvolver capacidades de síntese e análise do processo criativo em Design na identificação de problemas e soluções, com recurso a estratégias e critérios de selecção mais adequados, na construção de um projecto colectivo de apresentação ao público; desenvolver capacidades de trabalhar em grupo na partilha, colaboração de informação e abertura a novas e variadas perspectivas (cf, Apêndice VII, enunciados dos exercícios).

Como trabalho complementar, a criação de um portefólio imagético, da pesquisa efectuada para o trabalho e um relatório do processo «reflexão do grupo sobre a sua dinâmica, no processo criativo e produto elaborado».

Exemplo de trabalhos realizados pelos grupos:

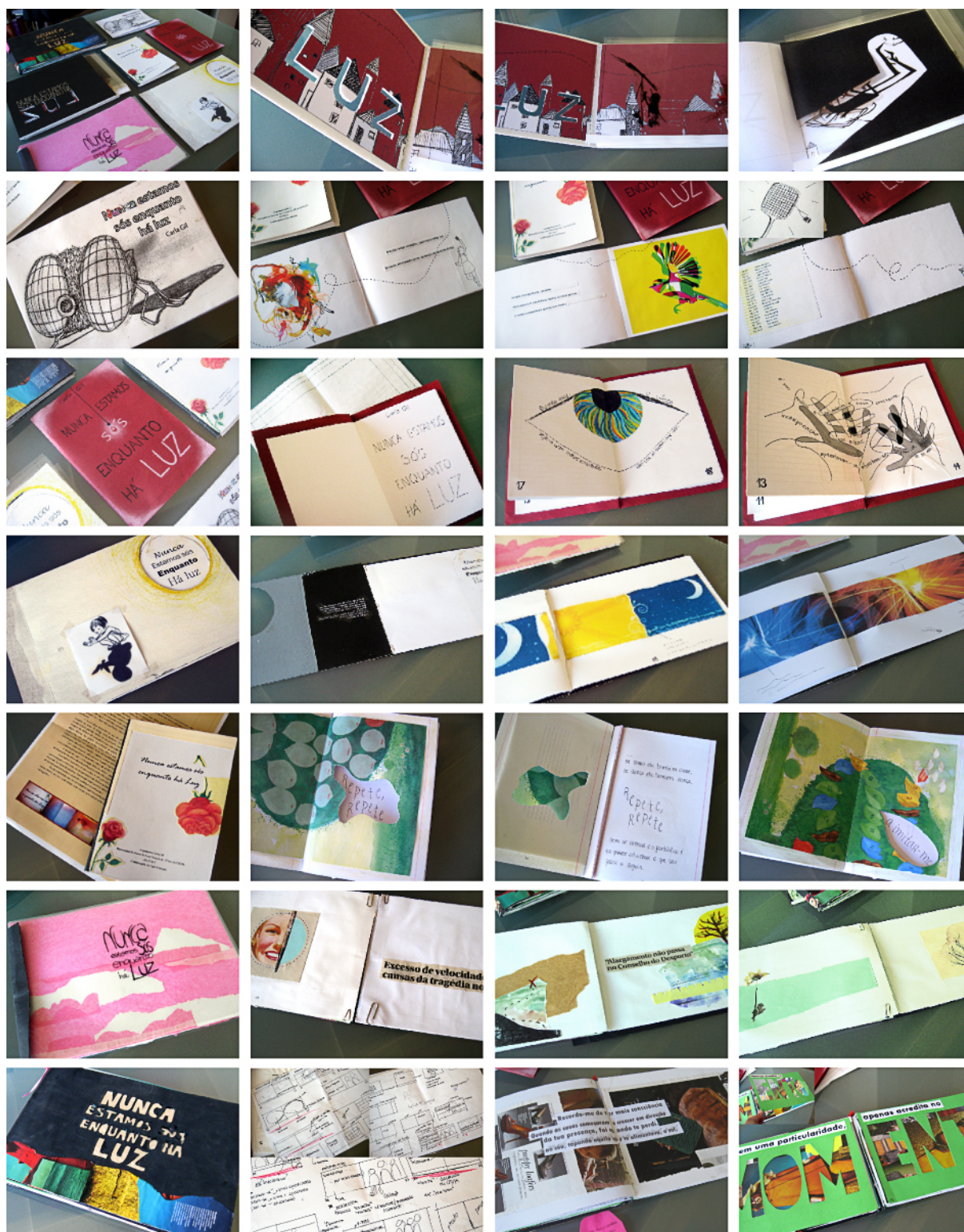


Figura 10 - Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos referentes à 2ª Fase do 2º Período – Layout gráfico do Livro

3ª FASE — Trabalho individual

Actividade: ‘*Concept Board*’ criação das ilustrações para o Livro.

Com base no texto “*Nunca estamos sós enquanto há luz*” (cf. Apêndice I) elaboração de uma Ilustração ‘*mix media*’ dentro da visão pessoal do aluno numa linguagem gráfica dinâmica, combinando relações formais e conceptuais, de forma a encontrar a sua própria expressão artística, para, posteriormente, ser integrada no Livro.

Objectivos: estimular e pôr em prática técnicas artísticas mistas, cruzando fronteiras interdisciplinares, com recurso a uma variedade de media, associando a fotografia digital, a colagem, o desenho, entre outros meios expressivos; incentivar a exploração e elaboração de ideias novas em ambientes e materiais diversos e sua materialização. Para tal, foram sugeridas fontes possíveis de referência e exploração: espaços e ambientes inusitados; viagem pela música; arte popular portuguesa; a sombra, uma constante na obra de Lourdes Castro; tipografia, sua apropriação e contextualização na composição visual; poesia visual; letra manuscrita como forma de desenho e de expressão etc..

Como trabalho complementar, pesquisa de referências, selecção, organização e gestão do arquivo de processo; relatório do processo «reflexão do aluno sobre o seu processo criativo e produto final» (cf. Apêndice VII e Anexo III, vol.2).

Seguem-se as ilustrações realizadas pelos alunos:



Figura 11 - Ilustrações realizadas pelos alunos referentes à 3ª Fase do 2º Período – ‘*Concept Board*’ criação das Ilustrações para o Livro

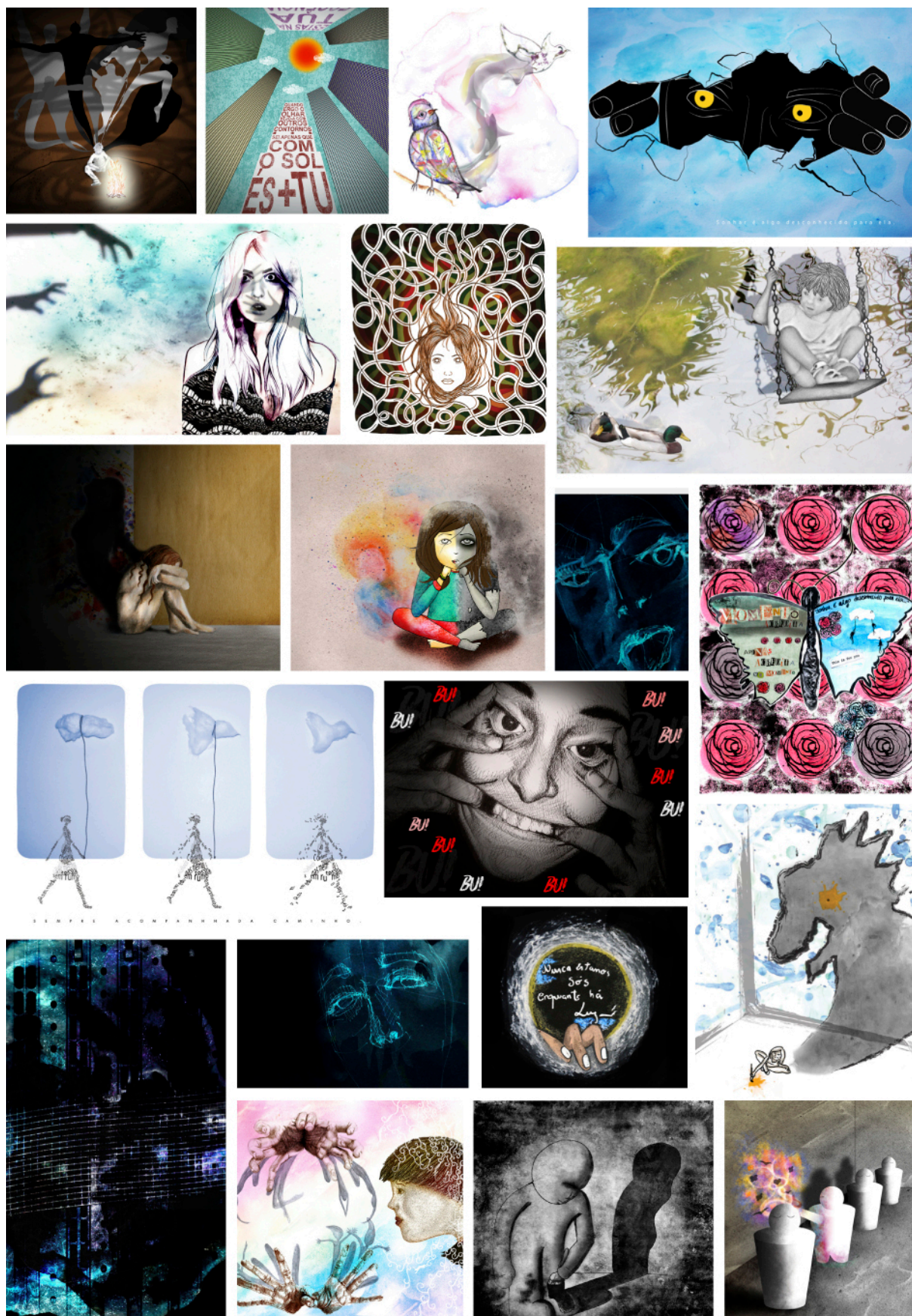


Figura 12 – Continuação da apresentação das Ilustrações realizadas pelos alunos referentes à 3ª Fase do 2º Período – ‘Concept Board’ criação das ilustrações para o Livro

3º PERÍODO

Apresentação ao programa Adobe InDesign software indicado para o design editorial e paginação electrónica, ferramenta indispensável às áreas criativas, em agências de publicidade, jornais, revistas, entre outros.

Sessão de divulgação do calendário das várias actividades de trabalho para o 3º Período, com o visionamento de imagens e debate.

4ª FASE — Trabalho de grupo

ACTIVIDADES: iniciação às ferramentas e procedimentos do programa Adobe InDesign e desenvolvimento de novos conteúdos gráficos para o Livro; conjunto de cinco exercícios diferentes e sorteados pelos grupos; elaboração de uma Ilustração para a página central do Livro ‘trabalho facultativo’.

a) Enquadramento, edição e organização das imagens para o índice do Livro.

b) Desenho caligráfico ‘letra&tipografia’ selecção de frases do texto composição do layout gráfico da página 4 do Livro.

c) Desenho caligráfico ‘letra&tipografia’ edição das frases do texto “*Nunca estamos sós enquanto há Luz*” que serviram de mote de inspiração às ilustrações dos colegas.

d) Equipa criativa; sessão fotográfica «fotografar toda a equipa do Livro», registo, tratamento de imagem e composição gráfica das páginas 50-51 do Livro.

e) Composição gráfica de quatro páginas «52-53 e 54-55» ilustrativas do processo criativo do Livro – este exercício foi dividido por dois grupos e cada grupo ficou responsável por duas páginas do Livro.

Actividade individual facultativa: desenvolvimento da Ilustração para a página central do Livro.

Objectivos: introdução e sensibilização a conceitos, práticas, ferramentas e estratégias de comunicação visual, relacionadas com a reprodução gráfica de um projecto; Apresentação e sensibilização da actividade e dinâmica entre grupos, promovendo a interacção, cooperação e espírito de equipa.

Como trabalho complementar, relatório do processo, reflexão do grupo sobre a sua dinâmica, processo criativo e produto final (cf. Apêndice VII e Anexo IV, vol.2).

Segue-se a apresentação dos trabalhos elaborados para esta fase do projecto.



Figura 13 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes às actividades a) e b) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro



Figura 14 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes às actividades c) e d) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro



Figura 15 - Trabalhos realizados pelos grupos referentes à actividade e) na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro



Figura 16 - Trabalhos realizados por três alunos referentes às ilustrações da página central do Livro na 4ª Fase no 3º Período – novos conteúdos para o Livro

Sugere-se, a consulta nos Anexos I, II, III e IV, vol.2 dos restantes trabalhos realizados pelos alunos referentes às várias actividades do projecto.

Seguem-se os recursos de apoio disponibilizados para as várias actividades, ao longo do projecto (cf. Apêndice VI).

- Apresentações PowerPoint e Vídeo nos lançamentos das várias fases e actividades do projecto.
- Visionamento de apresentações PowerPoint de vários conteúdos temáticos relacionados com as várias actividades, no decurso dos trabalhos promovendo a análise e discussão sobre imagens de vários universos artísticos.
- S.O.S. Multimédia, compilação de imagens num CD como apoio à 3ª Actividade do 1º Período.
- Apoio para esclarecimentos de dúvidas (fora do horário escolar) via email e telemóvel, aos alunos, disponibilidade de deslocação à escola, sempre que os alunos necessitassem.
- Realização de uma visita de estudo, 'Um Chá Para Alice' "diversidade de estilos, abordagens, sensibilidades, escolas e técnicas de ilustração", na Fundação Calouste Gulbenkian, 23 Janeiro 2013.

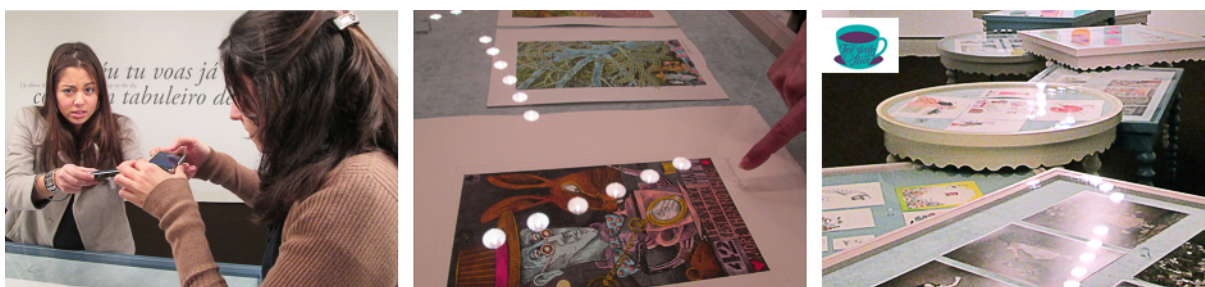


Figura 17 - Visita de estudo 'Um Chá Para Alice' Fundação Calouste Gulbenkian

- Selecção e envio por email aos alunos de 'links' pertinentes relacionados com os temas das actividades para consulta.
- Selecção, compilação e envio para o email dos alunos de tutoriais com a descrição de várias técnicas analógico&digital utilizadas por vários ilustradores.

- Utilização da plataforma 'WeTransfer', no envio e recepção de ficheiros.
- Criação de material didáctico como apoio às actividades no decurso das fases do projecto e disponibilizado aos alunos.
- No início do 1º Período, foram colocados à disposição dos alunos livros para consulta, sobre várias temáticas relacionadas com os temas e conteúdos leccionados, na Disciplina Multimédia.
- Digitalização, selecção e compilação num CD de imagens de texturas analógicas, disponibilizado aos alunos como apoio à 3ª fase do projecto no 2º Período.
- Criação de uma 'Playlist' no YouTube com a selecção de vários tipos de músicas ligadas ao tema "Luz e Sombra," como sugestão de inspiração e apoio à 3ª Fase do projecto.
- Sentindo a necessidade de apoio educativo e reforço das aprendizagens, foi criado no 1º Período um bloco de tempo extracurricular na Disciplina Multimédia. No 2º Período deu-se um reforço a este apoio, com a criação de *Workshops* Multimédia (cf. Apêndice VI, tabela de horários).
- Criação de cartazes para a exposição dos trabalhos dos alunos, no átrio da escola, no final da 4ª e última fase do projecto. Montagem da exposição com a colaboração dos alunos, sendo solicitada a permanência da mesma, até ao início do próximo ano lectivo pelos órgãos de gestão da escola, o que se verificou.



Figura 18 - Momentos da montagem da exposição dos trabalhos dos alunos no átrio da escola

5.4.2 – Avaliação da Criatividade no Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

Se, no âmbito da investigação científica, a criatividade se constitui como um desafio complexo, no contexto de um conjunto controverso de teorias, o mesmo se verifica em relação à sua avaliação observada na variedade de abordagens, métodos, técnicas e instrumentos. “Assim, devemos estar conscientes de que a criatividade tem muitos ângulos de abordagem e que os autores acabam por adoptar uma perspectiva própria de investigação e de actuação” (Bahia e Nogueira, 2005 p.9). No entanto, é consensual que a avaliação se constitui um momento muito importante para a criatividade Bahia e Nogueira (2005).

Partindo destas questões, as autoras aludindo a Simonton (1988) referem os diferentes enfoques dos vários estudos em criatividade categorizados em quatro “P”

O “P” de personalidade incide na análise das características de personalidade que poderão andar associadas aos criativos, o que teria a vantagem de podermos identificar, por intermédio de testes de personalidade, os sujeitos potencialmente criativos

O “P” de produto valoriza a análise dos produtos criativos, sejam eles artísticos, científicos, tecnológicos, ou outros,

O “P” de processo leva-nos à reflexão sobre a distinção, por nós já feita, entre a criatividade quotidiana, com o pequeno e a grande ou alta Criatividade, com o grande, ou seja, leva-nos ao questionamento sobre o que é a criatividade dos sujeitos mais jovens, onde poderemos encontrar formas de pensamento divergente, mas raramente produtos criativos e verdadeiramente originais, no sentido mais exigente do termo, e sobre o que é a criatividade adulta onde mais facilmente encontramos os produtos aceites como criativos e resultantes de um longo trabalho e investimento.

O “P” de persuasão, pois o *hic* e *nunc* em que os sujeitos se encontram são determinantes da aceitação e reconhecimento do seu trabalho, pois neste sentido a criatividade é um fenómeno interpessoal e social. (Bahia e Nogueira 2005 p.9)

Neste contexto, podemos situar o projecto e objecto deste estudo, no âmbito escolar de desenvolvimento e avaliação da criatividade na abordagem do processo e enquadrado no modelo do Arts PROPEL de onde se destacam três componentes distintas, inerentes às Artes Visuais: produção, percepção e reflexão orientadas por duas linhas principais, projectos de domínio ‘projectos de longo prazo em experiências formais distintas’ e portefólios de processo ‘selecções de trabalhos dos alunos e reflexões’ (Project Zero, 2012).

In Arts PROPEL, it is not simply the finished product that is assessed, but consideration is given to the work process and the students’ ability to make more subtle observations and reflect on what they have done in a wider context. (Lindström, 2006, p.64)

Enquadrando-se na linha de pensamento, acima mencionada, os momentos de avaliação do projecto e objecto de estudo tiveram como indicadores: a) - objectivos gerais

os quais podem ser consultados na tabela de planificação do projecto, nos apêndices III e IV; b) - critérios de avaliação que iam ao encontro da especificidade das várias actividades do projecto (ver também, na tabela de planificação, (cf. apêndice III) objectivos e critérios de avaliação, (cf. Apêndice IV) e enunciados dos exercícios, (cf. Apêndice VII) ; c) - vários factores considerados eixos de orientação, como: esforço; progressão; percurso, auto-avaliação, meios utilizados e estratégias do aluno na abordagem ao processo criativo.

Um modo eficaz de olhar a avaliação da criatividade consiste em integrar na avaliação os vários factores envolvidos na criatividade e os diversos domínios do conhecimento onde esta se pode expressar. Sternberg e Lubart (1991) avançaram com uma proposta de avaliação da Criatividade geral; da Novidade; da Adequação ao tópico; do Valor estético; da Integração de elementos díspares; do Esforço percebido. (Bahia e Nogueira, 2005, p.9)

Com o intuito de recolher e fornecer fontes de informação credíveis, por forma a responder à problemática em investigação, como Duarte (2008) refere, no final do 2º Período com a entrega da ilustração para o Livro, foi solicitada ao aluno a entrega do arquivo de processo «portefólio imagético de referências com informação variada: esboços, fontes de inspiração, texturas etc.», relatório do processo «reflexão escrita» e preenchimento de dois questionários 'A' e 'B' ambos de resposta fechada, relativos às várias aprendizagens, ao longo do projecto 'processo criativo' e produto final 'ilustração para o Livro' Estes dados serão abordados e tratados mais à frente, no capítulo da apresentação e análise e discussão de resultados, onde se irá proceder como forma de validação ao seu cruzamento com os critérios do estudo de Lindström (2006) que na sua abordagem na avaliação do processo criativo em Artes Visuais, definiu sete critérios, quatro referentes ao processo criativo e três ao produto, utilizando como instrumentos de análise os portefólios dos alunos produto final e entrevistas, contribuindo para a extensão das possibilidades de avaliação da criatividade, em Artes Visuais e seu reflexo positivo, nas aprendizagens.

CAPÍTULO 6: Análise e Discussão de Resultados

O tema criatividade e seu desenvolvimento no âmbito educacional, numa turma do 12ºano, do ensino artístico no contexto da disciplina Oficina Multimédia B foi escolhido para esta pesquisa. Ao iniciar esta intervenção foi necessário para o sucesso da mesma, que a turma percebesse o objectivo do projecto, as questões evocadas e as expectativas criadas.

Utilizou-se uma estratégia flexível e inclusiva, que consistiu na problematização, exploração, reflexão, gestão, entendimento e geração de novos conhecimentos, no âmbito do ensino de Artes Visuais e tecnologias contemporâneas, através de diferentes processos em actividades individuais e de grupo que, por sua vez, exigiram respostas criativas adequadas aos objectivos, sob o ponto de vista técnico e conceptual.

A criatividade aqui entendida como um fenómeno multidisciplinar foi considerada na prática pedagógica como instrumento de aquisição de conhecimentos e capacidades no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, seguindo uma taxonomia de *'mini-c'* para a *'little-c'* e desta para *'Pro-c'*, Bahia e Nogueira, (2005); Lassig, (2009); Sternberg, (2012) como referido no capítulo 2, ponto 2.3. A abordagem didáctica orientou-se por uma grande abrangência no processo criativo. Desta forma e de uma maneira geral, o estudo procurou otimizar o processo e percurso criativo do aluno ao longo do projecto didáctico, através da utilização de recursos e estratégias multidisciplinares, de acordo com uma abordagem construtivista de processo e produção criativa, funcionando como estímulo das performances académicas dos alunos Thismmel, (2010); Vasconcelos, (2014). Neste contexto, a avaliação foi percebida como fazendo parte do processo de formação e deste modo, a nossa pergunta de partida remete para a análise do efeito que tais medidas tiveram no desenvolvimento do potencial criativo do aluno.

Julgando-se que estes resultados podem ter grande utilidade no planeamento de práticas pedagógicas criativas em contexto de sala de aula, refere-se que o percurso e trabalho do aluno foram analisados e avaliados através de um processo qualitativo, tendo-se como objecto de reflexão vários tipos de conhecimentos relacionados com as aprendizagens em Artes Visuais. Como tal, teve-se em consideração nas fases do processo criativo várias dimensões respeitantes ao modo como o aluno processou as informações e elaborou as suas propostas procurando-se sinais de crescimento na realização de tarefas de pesquisa, exploração, experimentação, interpretação, análise, percepção, compreensão na “apropriação e criação - construtiva e formadora de identidade – de realidades” (Thismmel, 2010, p.451) citando Siebert, (2002). Por outro lado, como refere Vasconcelos (2014, p.11):

As artes visuais usam uma linguagem própria, que exige o conhecimento dos seus elementos e o seu manuseio de forma consistente – linha, forma, espaço, textura, cor, profundidade, disposição e organização da composição e das suas qualidades, como variedade, ritmo, equilíbrio, harmonia, proporção, movimento. A

dimensão percetiva implica, assim, o domínio dos esquemas de representação, conhecimento e utilização dos seus códigos. Incentiva-se através de exercícios que focam a atenção percetual como domínio da inteligência do ver, no desenho ou trabalho de arte e é fundamental para os alunos manipularem e controlarem o grau de “intriga percetual”

Assim na análise das aprendizagens transformadoras com base no conhecimento da natureza discursiva das imagens (Belidson, 2006; Freedman e Stuhr, 2011; Grushka e Donnelly, 2010; The New London Group, 1996) foram utilizados vários instrumentos que forneceram evidências visuais e narrativas textuais relativas à selecção crítica de imagens, competências conceptuais, técnicas, tomada de decisão, reflexão, e auto-avaliação, ou seja, capacidades/competências essenciais e inerentes à produção visual criativa (Project Zero 2012). A função destes instrumentos reflecte objectivos/critérios tidos como referência, que de um modo mais amplo se interligavam e integravam nos vários conteúdos trabalhados com vista ao desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas do aluno e promotoras de diferentes aptidões, que não podem ser avaliadas isoladamente mas sim relacionadas com outras variáveis presentes nas duas dimensões de um projecto: processo e produto final.

Em suma, contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando. Conforme assinala Starko (1995), é necessário ter muito conhecimento sobre uma área de modo a transformá-lo, derivar implicações do mesmo e combiná-lo de diferentes maneiras. (Alencar e Fleith, 2003, p.4)

Neste contexto e posteriormente à realização desta investigação, tivemos conhecimento de um estudo semelhante, efectuado por Lindström (2006) *“Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?”* que apresenta informações actualizadas, pormenorizadas e comparáveis sobre processos de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade, em Artes Visuais. Trata-se dum estudo que acompanha a progressão da criatividade dos alunos, no ensino pré-escolar, básico e secundário, com o objectivo de melhorar a sua qualidade e ampliar a dimensão da avaliação em Artes Visuais. O referido estudo fornece e proporciona argumentos e orientações para uma avaliação multidimensional, com base na criação de instrumentos organizados por duas dimensões de critérios: uma referente ao processo criativo e outra ao produto criativo que permitiram recolher evidências das diversas dimensões processuais do trabalho criativo e da sua relação (Lindström, 2006).

É de referir que do ponto de vista desta investigação, no âmbito da disciplina Oficina Multimédia, se reconhece uma relação próxima da abordagem de Lindström (2006) com pontos de semelhança tais como, a importância dada à definição de objectivos específicos a cada actividade/fase do projecto relacionados com pontos importantes do

domínio das Artes Visuais e ligação transversal dos diversos temas como orientadores do processo de aprendizagem e crescimento do aluno no desenvolvimento das suas capacidades criativas, sustentada no argumento de Lindström (2006).

The concepts, principles and perspectives addressed in schools should be central to a domain of knowledge and skills. They should be exercised in different contexts over an extended period of time to allow the students to understand their interrelationships and implications [27]. In order to further creativity, students should be given enough time to investigate, test and revise, to reflect and speak to peers, and to make critical assessments of their own work. Lindström (2006, p.63)

Referem-se então os objectivos gerais, princípios orientadores das intenções de acções/intervenções num conjunto de dimensões relacionadas com a organização do processo educativo que correspondiam e se reflectiam nos diversos temas/conteúdos abordados no âmbito da disciplina Oficina Multimédia B.

Recurso a fontes de pesquisa e referências

Desenvolve estratégias de investigação com mais do que uma abordagem para o seu estudo e estabelece conexões entre elas.

Interligação e associação de ideias (facilidade de interligar e associar)

Demonstra boa flexibilidade e amplitude, através de um desenvolvimento bem sucedido de ideias (estabelece conexões entre o seu trabalho e o dos outros).

Flexibilidade, abertura a novas ideias, exploração, experimentação e risco

Utilização de um reportório de fontes

Aplicação da ideia, com recurso à linguagem da comunicação visual (alfabeto da linguagem)

Aplicação da ideia, com recurso à gramática da comunicação visual (denotativo, polissemia da imagem, metáfora, implícito e explícito)

Recursos - Ferramentas e Técnicas

Demonstra curiosidade no desenvolvimento de competências técnicas e processos eficazes na experimentação e interligação das técnicas de comunicação visual analógicas/digitais

Arquivo de Processo

Desenvolve uma boa organização do seu trabalho — modo como explora e tira proveito dos elementos significativos elaborados durante um trabalho.

Relatório e apresentação oral do trabalho realizado

Apresentação do trabalho de forma eficaz e criativa, demonstrando boa observação crítica e reflexiva.

Trabalho de Grupo

Desenvolve formas de colaboração em equipa, que permitem levar a cabo os objectivos traçados no desenvolvimento do projecto.

Capacidade de auto-avaliação do seu processo criativo.

Capacidade de avaliar o seu progresso de aprendizagem gerindo de forma autónoma o seu processo de formação.

Comportamento/Assiduidade

Participação e empenhamento no decurso das actividades; sentido de responsabilidade; relação com os outros.

Produto final

Foram tidos em consideração os princípios estruturantes da linguagem de comunicação visual, através das relações entre conceitos e atributos gráficos das formas com a disposição organização dos elementos da composição visual, e componente tecnológica, valorizando-se a imaginação e criatividade na combinação destes elementos.

Quadro 2 - Objectivos Gerais do Projecto Sinestésias 'mixed senses'
(cf. Apêndice IV, avaliação: critérios e objectivos)

Todas estas informações foram avaliadas, no percurso das várias aprendizagens ao longo dos três Períodos através de diversos modos e registos. De referir, também, que alguns dos objectivos acima enunciados, foram integrados em dois questionários e dados a preencher à turma no final da 3ª fase do projecto no 2º Período.

Com vista a uma ampliação, no estabelecimento de hipóteses de análise e contextualização da pesquisa, apresentam-se seguidamente os critérios do ponto de vista do produto e processo criativo, definidos e seleccionados por Lindström (2006, p.56), em função dos objectivos formulados nos currículos Suecos, nas qualidades apreciadas no mundo da arte e na investigação sobre o processo criativo.

The product criteria comprise:

- (1) the visibility of the intention behind the picture or pictures (the student's visual work communicates what he or she intended);
- (2) colour, form and composition (the student achieves desired effects with the aid of visual elements and principles);
- (3) craftsmanship (the student masters materials and techniques).

Process criteria describe:

- (4) investigative work (the student pursues a problem across several works or experiments, feels challenged rather than discouraged by difficulties);
- (5) inventiveness (the student sets up problems, tries new solutions, is willing to take risks);
- (6) the ability to use models (the student actively searches out models to emulate);
- (7) capacity for self-assessment (the student describes and reflects on different qualities in his or her work). In addition, we included
- (8) an overall judgement in which the teacher takes into account what degree of difficulty the student masters, his or her capacity to work independently and other factors of significance.

Tendo em vista a implementação de um processo de ensino/aprendizagem mais amplo e direccionado para as Artes Visuais, este estudo de Lindström (2006) suporta a hipótese de que uma abordagem à criatividade em Artes Visuais contém duas dimensões a de processo e produto que devem ser consideradas em separado, e percepcionadas como áreas distintas que devem ser orientadas, reflectidas e avaliadas tanto pelo professor como pelo aluno, com base em objectivos e critérios pré-definidos embora façam parte de um todo articulado.

Criterion-referenced assessment, applied by teachers and students, can draw attention to the processual dimensions of creative work and articulate the 'tacit' knowledge [21] or 'dispositional' characteristics [22] that these criteria are referring to. To that end, guidelines for what should go into the portfolio must take into account not only the quality of the product or performance, but also the student's ability to reflect upon her work and choose appropriate materials, techniques and content. (Lindström, 2006, p.62)

A concepção educacional artística de Lindström (2006) traduz novas possibilidades de abordagens pedagógicas e neste sentido, refere-se a observação de Tschimmel (2003, p.7): "A escola deve proporcionar ao estudante a capacidade de gerir ele próprio as

informações e o conhecimento que precisa de obter”. Neste âmbito, o estudo de Lindström (2006) procurou construir e avaliar a eficácia dum programa direccionado para as Artes Visuais, no desenvolvimento da criatividade, com a sugestão de indicadores e objectivos orientados para a avaliação do percurso, evolução e desempenho dos alunos, através de instrumentos de análise como portefólios, reflexões e entrevistas, tendo por referência três critérios para o produto criativo e quatro critérios para o processo, relacionados com quatro rubricas, cada uma avaliada em três níveis que descreviam níveis de desempenho ‘menos’ ‘médio’ e ‘mais’ e correspondiam a uma escala ascendente, de 1 a 12 traduzindo etapas de transição e desenvolvimento de “iniciante” a “especialista” com base em Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986) *Mind over Machine*, rubricas de projecto de Goodrich, H. (1996) *Understanding Rubrics, Educational Leadership*, Wiggins, G. (1998) *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. (Lindström, 2006, p.57)

Tabela 1 Critérios referentes ao processo criativo de Lindström (2006)

Process criteria	Expert			Novice
Investigative Work	Takes considerable pains, approaches themes and problems in several different ways and uses drafts, sketches or test work to develop the work.	The student does not give up in the face of difficulties, preferring to concentrate on a particular approach that she begins to develop and refine.	Demonstrates a degree of patience, tries out her own solutions and approaches, but does not develop them.	Gives up easily, does not follow her own ideas to completion, and only does what the teacher requires of her.
Inventiveness	Often sets up problems or reformulates the problems set by the teacher. Makes consistent progress and experiments regularly, is willing to take risks and often finds unexpected solutions to problems.	The student sometimes sets herself problems. She develops her knowledge, experiments fairly often and sometimes finds unexpected solutions to problems.	Can take a problem the teacher has set and change it slightly. Shows tendencies to experiment and play with colour, form and composition, or materials and techniques.	Does not set herself any problems, shows no sign of experimenting with colour, form and composition or materials and techniques.
Ability to use Models	Actively searches out models to emulate and can use them in her work in a multifaceted, independent and well integrated way.	Makes active efforts to find pictures for her own work. Demonstrates an ability to select images that suit her intentions.	The student shows an interest in other people's pictures that she or the teacher has found, but she confines herself to copying them.	Shows no interest in other people's pictures and cannot benefit from them even when the teacher has helped find them.
Capacity for Self-Assessment	Clearly identifies merits and shortcomings in her own work and can select sketches, drafts and works that illustrate her progress. Can justify opinions and explain why a particular result was obtained. Can produce qualified judgements of peers' work and contribute constructive criticism.	As a rule, manages to see for herself the merits and shortcomings in her work, and can select sketches, drafts and works that illustrate her progress. Is beginning to produce qualified judgements of peers' work.	With some assistance, can identify her strengths and weaknesses and differentiate between good and less successful work. Her views about her peers' work are limited to subjective preferences (good/bad, like/dislike).	Cannot identify strengths and weaknesses in her own work or differentiate between good and less successful work. Has no views about the work of her peers.

Tabela 1 - Critérios para o processo criativo relacionados com quatro rubricas Lindström (2006, p.58)

Reconhece-se que esta abordagem permite explorar aspectos comuns pela qual se guiou a pesquisa/investigação na Disciplina Oficina Multimédia B que observou a criatividade na prática pedagógica, como ferramenta de aquisição de conhecimentos e capacidades no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, na realização pessoal de um objectivo «ideia/produto» do ponto de vista da interacção entre processos pessoais com outras dimensões (Lassig, 2009), já abordado no capítulo 5, e como referem Alencar e Fleith (2003, p.4):

[...] tanto a pessoa como o produto são julgados e avaliados como criativos ou não por pessoas do seu contexto social. Entretanto, o tipo de ambiente que facilita o desenvolvimento e realização do potencial criativo depende também de outros fatores, como, por exemplo, do nível do potencial criativo da pessoa e da área em que a pessoa criativa se expressa. Desta forma, o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de uma forma complexa.

Verifica-se, assim, que o referencial teórico e prático, com base na observação do comportamento das variáveis, no âmbito da criatividade em estudo neste trabalho, parece estar em consonância com o modelo educacional sustentado por Lindström (2006) com base fundamentada em categorias e critérios nas duas dimensões processo e produto. Estes critérios mensuráveis e passíveis de observação regulam uma operacionalização e determinam um conjunto de conhecimentos essenciais, no âmbito da produção artística, podendo ser adaptados e adequados a diversos níveis de escolaridade. Julga-se ser, pertinente, e justificar o esforço para encontrar novas vias de compreensão, alargamento/reforço, no âmbito da análise de resultados, com o cruzamento de critérios nas dimensões processo e produto contribuindo para o aprofundamento e compreensão da problemática, seu reconhecimento e validação.

Deste modo, a análise que fazemos terá como base a descrição dos resultados obtidos, em diferentes situações, ao longo do decurso do projecto das quais se apresentam alguns registos que servem de suporte à avaliação do processo de desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no decorrer do trabalho na Disciplina Oficina Multimédia B. Seleccionaram-se dois momentos específicos: um referente ao 1º Período, fase preparatória «duas actividades práticas» e outro, à terceira e última fase do 2º Período «concepção das ilustrações para o livro». Eles permitem situar e relacionar a experiência vivida no decurso do projecto e, com o auxílio de dois questionários compostos por questões fechadas, servem também como forma de validar a acção e verificar se ela atende ou não, aos objectivos, que orientaram a sua realização.

Os exercícios práticos tiveram uma contextualização teórica relacionada com imagem, comunicação visual e design, Ilustração «os conceitos e princípios» e processos de criação e produção, tendo sido apresentados nas aulas powerpoint(s) de diversos universos

artísticos, mediados por momentos de debate com a turma, tentando, assim, aferir concepções e estimular o interesse nos alunos na aquisição de conhecimentos. A realização deste tipo de exercícios propôs o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados, competências técnicas, no âmbito das novas tecnologias (Damásio, 2001; 2011) e competências da linguagem da comunicação visual, no domínio da expressão gráfica “forma volume estrutura proporções” Vasconcelos (2014, p.15) suas possibilidades estruturais e plásticas, nos usos e combinações, na pluralidade de significações possíveis «semiótica da linguagem polissémica» atendendo à flexibilidade de processos. Incentivou-se a pesquisa exploração/experimentação conceptualização, auto-gestão e auto-avaliação do processo e produtos.

There is a host of ways in which curricular tasks could be formed to practice and to assess the development of specific forms of cognition. Such curricula need not focus exclusively on art production, although they could. They could also make it possible for students to engage in forms of thinking that helped them see connections between the form and content of works of art and events occurring at the same time in the culture in which those works were created. In so doing students would practice synthetic forms of thinking. (Eisner, 2002, pp. 37-38)

Estas abordagens e processos de ensino/aprendizagem de temáticas/actividades, com conteúdos teóricos e práticos, encontram pontos comuns e transversais nas dimensões do processo e produto criativo de Lindström (2006). Esta autora aponta para uma relação construtiva, no desenvolvimento cognitivo do aluno no processo de criação e no resultado final desse processo, o produto que atende a requisitos pré-estabelecidos, inerentes e essenciais, no âmbito das Artes Visuais destacando, deste modo, a importância e influência dos contextos de produção e intervenção no processo de decisão, com base em variáveis que se combinam ou diferenciam ‘seleccionar, elaborar conexões, comparar, avaliar, estabelecer relações, etc.’ antes, durante e após a realização de qualquer produto. Lindström (2006) mostra que uma avaliação atenta, flexível e adaptável, assente na variedade de modos e instrumentos de regulação, é fundamental no processo de ensino.

6.1 – Análise da primeira avaliação diagnóstica no contexto da Disciplina Oficina Multimédia B

Numa primeira análise, com vista à criação, implementação do projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’, no âmbito da disciplina Oficina Multimédia B, relativamente à primeira avaliação inicial diagnóstica e formativa à turma, constatou-se que apesar da relativa rapidez e facilidade no acesso e na operacionalização das aplicações informáticas abordadas, com excepção de alguns alunos, a maioria apresentava algumas dificuldades ao nível da imaginação, dificuldade de abstracção, ir mais além do concreto, pela ausência de

exploração, associação, articulação e elaboração de conceitos abstractos, ou linguagem subjectiva, apresentando mesmo alguns alunos, débeis competências criativas e dificuldades de comunicação expressiva.

Neste contexto, no decorrer dos exercícios práticos verificou-se ainda em alguns alunos uma preocupação exagerada com pormenores, detalhes e conteúdos técnicos das aplicações informáticas, existindo pouco investimento no desenvolvimento de um conceito e formalização de ideias.

Na generalidade, os alunos não tinham por hábito a pesquisa, exploração e análise de referências e conceitos como procedimentos inerentes e essenciais ao processo criativo.

De referir, também, que inicialmente, alguns alunos demonstraram alguma irresponsabilidade na gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem, nomeadamente, o uso de forma eficaz dos recursos disponibilizados de apoio ao projecto «como material de apoio enviado por email, que não era consultado, recurso ao módulo extracurricular multimédia, criado como apoio às actividades lectivas em curso, falta de material didáctico como ‘pens’ para a gravação dos seus trabalhos em curso, falhas nas entregas dos trabalhos e horários etc.». É importante referir esta dimensão relacionada com a disciplina em sala de aula e método de trabalho que não é abordada nem considerada por Lindström (2006) e que, no contexto inicial desta investigação, foi um factor que se reflectiu nos níveis de competência e desempenho dos alunos tornando-se também objecto de atenção e intervenção.

6.1.1 – Primeira avaliação diagnóstica da turma tendo por referência os critérios para o processo

Procurando estabelecer uma relação pedagógica de níveis de competência e indicadores de desempenho demonstrado no início/arranque da acção com os critérios e rubricas de Lindström (2006) referentes ao processo, podemos situar a maioria da turma no critério **“investigative work”** no nível 2 correspondente à transição de iniciante a especialista com um desempenho de ‘5’ «médio» (cf. Tabela 1) observando-se que os alunos experimentam formas próprias de soluções e abordagens, mas não as desenvolvem Lindström (2006).

No que se refere ao critério **“inventiveness”** a maioria dos alunos aborda problemas que têm um enunciado definido, alterando-o ligeiramente, contudo não demonstram preocupação em formular problemas por eles próprios, nem em explorar ou experimentar de forma regular novas ideias e modelos conceptuais, utilizando os próprios recursos para pesquisar, seleccionar e organizar informação, de modo a transformá-la.

Assim atribui-se a este critério, níveis de desempenho '4' «mínimo» à maioria da turma, correspondente a um comportamento do nível 2 (cf. Tabela 1).

No critério **“Ability to use Models”** atribui-se à maioria da turma, um nível de desempenho '4' «mínimo» correspondente a um comportamento de nível 2, porque, apesar do interesse demonstrado pela turma por imagens de outros autores, registadas por preferências orais mais ou menos explícitas, observou-se falta, dificuldade ou inadequação na capacidade de procura de modelos de referência e uso desses modelos, para descobrir, seleccionar e usar informação como retro-alimentação no seu de trabalho (cf. Tabela 1).

Para o critério **“Capacity for self-assessment”** capacidade de auto-avaliação, a maioria dos alunos podem, com ajuda, apontar pontos fortes, pontos fracos e outras características do seu trabalho Lindström (2006), mas, por outro lado, apresentam dificuldades em mobilizar e transferir esses conhecimentos, face a situações novas. Correspondendo a maioria da turma a um comportamento de nível 2 apresentando um desempenho de '5' «médio» nesta rubrica (cf. Tabela 1).

No entanto, é de realçar a atitude de alguns alunos da turma cujo comportamento correspondeu a um nível 3 com níveis de desempenho que variaram entre '7' «mínimo» e '9' «máximo» e que demonstraram total disponibilidade, interesse, articulação e activação de conhecimentos, logo no início das actividades, exibindo actualizando e abrangendo uma variedade de informações. De entre eles, destacou-se a aluna «M.V.» cujo padrão de desempenho pode ser observado como superior, sendo que a qualidade das suas participações/trabalhos apresentados em sala de aula serviu como mais um modelo de influência e referência para os restantes colegas que começaram a adoptar uma postura semelhante.

Deste modo, num processo gradual ao longo do 1º Período trabalharam-se várias dimensões, com base numa avaliação reguladora/formativa como parte integrante e propiciadora de um ambiente de aprendizagem significativa, no desenvolvimento de uma literacia artística com base no seleccionar, estabelecer conexões e tomar decisões na presença de diferentes tipos de problemas que foram sendo colocados e processos que foram sendo compreendidos e assimilados, em actividades construtivas e empenhadas do aluno. Contribuíram para o estímulo da reflexão do universo subjectivo e desenvolvimento da autonomia responsável, assente na liberdade de concepção e expressão exploração e experimentação, na procura de formas próprias de abordagem ao processo, mediadas por procedimentos técnicas/ferramentas dos programas digitais. Este processo originou uma maior motivação, homogeneidade de participação no desempenho, expressão mais criativa, maior compreensão e segurança nas respostas, que puderam observar-se nos resultados sustentados num conjunto de informações recolhidas, ao longo das fases de trabalho.

Permite-nos concluir que na sua grande maioria, os alunos interiorizaram conhecimentos, acerca de conceitos e procedimentos e que os exercícios e problemas propostos foram sendo bem resolvidos.

6.2 – Apresentação e análise de resultados correspondentes ao 1º momento, referente a duas actividades da fase preparatória do 1º Período

Esta fase inicial, considerada muito importante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem na disciplina Oficina Multimédia B, permitiu detectar algumas das dificuldades iniciais sentidas na turma, levando a que se recorresse a diferentes estratégias utilizadas antes, durante e depois, das actividades realizadas, de modo a desenvolver a motivação com o objectivo de melhoria do sucesso e confiança nas aprendizagens que foram sendo, progressivamente, trabalhadas, ao longo dos vários exercícios e ao longo de todo o projecto.

Estas intervenções foram extremamente importantes na relação e entendimento progressivo, entre o docente e cada aluno, atendendo à diversidade de perfis e interesses. Apostou-se no apoio individual e colectivo, com base no diálogo construtivo que ajudou a focar e identificar áreas que necessitavam de ser melhor trabalhadas e em simultâneo, promoveu-se um ambiente de trabalho onde não existia o medo de errar ou de falhar no processo de resolução da tarefa, mas orientado dentro de uma metodologia de processo de trabalho criativo.

A dimensão apelidada de processual relaciona-se com questões do foro metodológico. É aqui proposto o uso do próprio processo de design - a resolução de problemas - através do trabalho de projecto aplicado ao desenho. O trabalho de projecto é entendido como uma estratégia que desloca a atenção do resultado final para focar e realçar a dinâmica que envolve o processo que está na base dos resultados conseguidos (Vasconcelos e Elias, 2006a; 2012) proporcionando ao aluno, futuro designer ou artista plástico um guião metodológico e processual para práticas futuras. (Vasconcelos, 2014, p.13)

Neste sentido, no 1º Período, as fichas de análise, avaliação e auto-avaliação elaboradas a par com o exercício prático, tinham por objectivo o desenvolvimento de um método de trabalho formativo em contexto artístico, considerando-se que a orientação, sensibilização e desenvolvimento de várias competências e capacidades no aluno são condições prévias necessárias a uma construção criativa, (Alter, 2010; Eisner, 2002; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindström, 2006; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams 2003; Tschimmel, 2010; Vasconcelos, 2014). Em simultâneo, ofereciam ao professor um conjunto de referências representativas do percurso, aquisição, compreensão e construção de novos conhecimentos pelos alunos e respectiva adequação de métodos de intervenção.

Para que na auto-regulação dos seus processos de aprendizagem os estudantes não se afastem da sua rota, não administrem o seu tempo e os seus recursos de forma caótica e consigam planear de modo económico, o sistema de ensino tem primeiro de os preparar para essa auto-regulação. Daí que a aquisição de estratégias de aprendizagem e de métodos de trabalho e de pensamento seja de fundamental importância – e não apenas no ensino do design. (Tschimmel, 2010, p.447)

Procede-se, assim, à apresentação de alguns exemplos relacionados com a pesquisa, criação e produção que documentaram e forneceram informação extra, sobre o progresso, tomada de consciência e realização do trabalho dos alunos ao longo do 1^a Período, fase preparatória do projecto ‘reunião de competências e metodologia de trabalho’ em que se seleccionam dois momentos.

Apresentação e análise da 1^o Actividade cujo tema era ‘a linha no vocabulário do artista’. Esta fase consistiu num conjunto de dois exercícios —: Exercício a) “Desenho de contorno sentido da configuração — separação da forma” (Caires, 2008). Exercício b) “Contorno, sentido tridimensional da forma — expressividade” (Caires, 2008). Este tipo de exercícios propôs a exploração dos elementos estruturais da linguagem visual, (forma volume estrutura proporções) suas possibilidades estruturais e plásticas, modeladas por técnicas e instrumentos digitais quer no domínio da percepção visual, quer no da reflexão, expressão gráfica e comunicação.

Como trabalho complementar pediu-se o preenchimento e entrega da ficha de análise de uma obra artística de referência consultada e relacionada com o tema trabalhado, ficha de avaliação/reflexão sobre o exercício proposto e ficha de auto-avaliação do aluno

Seguem-se exemplos de fichas de análise, avaliação do exercício e auto-avaliação do aluno, referentes a esta actividade e entregues com o trabalho realizado.

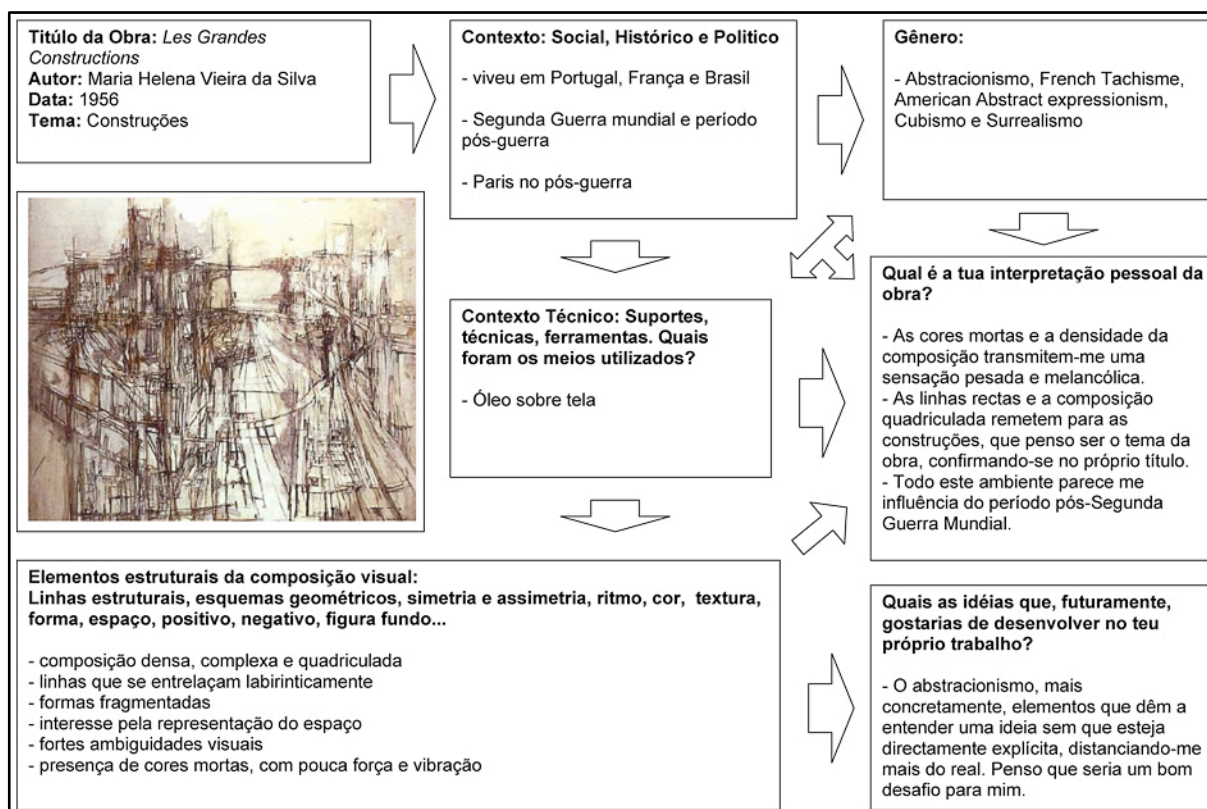


Figura 19 - Exemplo de uma ficha de análise realizada pela aluna «M.A.» de uma obra de referência relacionada com o tema da actividade, sua respectiva análise e interpretação em várias dimensões

Seguem-se as fichas de avaliação e auto-avaliação

Avaliação da unidade lectiva pelo aluno.	Auto Avaliação do aluno
Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade	Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade
Nome: [Redacted] Nº [Redacted]	Nome: [Redacted] Nº [Redacted]
Avaliação do exercício proposto e desenvolvido Gostaste do Exercício? Sim, gostei de ambas as fases deste exercício. Quais os aspectos que achaste positivos? Exploração das ferramentas e das potencialidades artísticas do Adobe Illustrator, apelo à criatividade, definição individual de uma ideia ou conceito para o trabalho de cada um, liberdade artística e autonomia, e esclarecimento de dúvidas e apoio por parte dos professores, ao longo de todo o processo de aprendizagem. Quais os aspectos que achaste menos bons? Necessidade de extensão dos prazos de entrega e confusão com as horas de aula dadas a cada turno. Apresenta algumas sugestões. (Foram respondidas a ambas as fases do exercício)	Avalia o teu desempenho ao longo das 2 fases do trabalho. O teu interesse e empenho. Penso que o meu interesse e empenho foram cada vez mais notórios ao longo do exercício, pois quanto mais ia descobrindo as ferramentas e as possibilidades do Adobe Illustrator, mais entusiasmada ficava com o trabalho, e fiquei realmente interessada em aprender mais. Dificuldades sentidas. A princípio foi um pouco difícil habituar-me às diferentes ferramentas e a saber controlá-las, mas com o hábito foi-se tornando cada vez mais fácil. O que achas que podes melhorar. Quero "dominar" cada vez mais o programa e ser mais criativa.

Figura 20 - Fichas de avaliação da actividade e auto-avaliação da mesma aluna «M.A.» referentes aos dois exercícios desenvolvidos

Seguem-se os trabalhos elaborados pela aluna



Figura 21 - Trabalhos finais da aluna «M.A.» referentes aos dois exercícios no programa Illustrator

Apresentação e análise da 2ª Actividade e última do 1º Período cujo tema era: ‘The Making of Myself’ exploração pessoal das possibilidades de auto-representação. Este exercício, para além de servir de extensão dos exercícios e objectivos anteriores num processo de reforço de conteúdos já interiorizados, focou-se na valorização e uso de conhecimentos, como procurar, seleccionar, analisar, sistematizar e utilizar técnicas e estratégias de comunicação visual nas suas diferentes combinações. Procurou também proporcionar uma percepção artística diferenciada, dando a conhecer melhor estes espaços, salientando as dimensões da imaginação em que o “desenho é aqui visto como uma ferramenta de exploração criativa e estímulo à imaginação que informa a descoberta visual permitindo o desenvolvimento de percepções e ideias” (Vasconcelos, 2014, p.12). Estes processos de transformação da realidade concreta como meios de expressão e representação plástica, foram mediados pela função estética, função simbólica e gráfica da linguagem visual, revendo-se na linha de pensamento de Vasconcelos (2014, p.9) que refere:

O conhecimento é socialmente construído e interpretado por alunos e professores, não aceite como verdade única universal e os conteúdos devem ser histórica e culturalmente situados. Acompanhando Riley (2008), reconhecer a existência das três bases filosóficas apontadas (racionalista/empiricista, pragmática e construtivista), permite aos alunos serem cada vez mais conscientes do seu eu e das formações sociais dos outros e estar cientes de como as suas práticas do desenho afetam ou são afetadas pelos seus hábitos de percepção e suas convenções de representação visual.

Seguem-se exemplos de fichas de análise avaliação do exercício e auto-avaliação do aluno referentes a esta actividade entregues com o trabalho realizado.

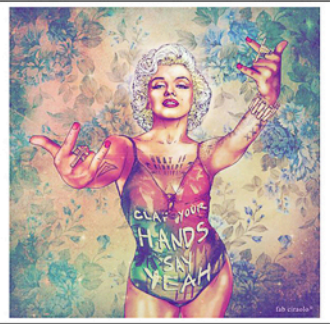
Título da Obra: Marilyn Monroe Autor: Fab Ciraolo Tema:	Contexto: Social, Histórico e Político Fab Ciraolo é um ilustrador chileno que combina a cultura pop, ficção científica e fantasia numa alucinante fusão. O trabalho de Fab Ciraolo torna imediatamente claro que ele tem uma visão muito interessante sobre este mundo. Gosta de misturar o antigo com o moderno, dando às coisas que já existem um novo ar fresco, uma nova visão.	Gênero: As suas obras combinam elementos re-imaginados de cultura popular nostálgica com o fantásticas (ficção científica) e belas atmosferas do espaço. Incorporando personagens de desenhos animados clássicos, favoritos de conto de fadas e ícones populares como Salvador Dali, Charles Chaplin, Princesa Diana e Marilyn Monroe, Ciraolo constrói uma encantadora obra que desperta sentimentos extravagantes para o passado, mantendo um pé em frente. Remete para o Surreal.
	Contexto Técnico: Suportes, técnicas, ferramentas. Quais foram os meios utilizados? Ele faz ilustrações à mão, utilizando pintura tradicional, desenho, acrílicos, lápis de cor e mais tarde termina com coloração digital, textura e padrões.	Qual é a tua interpretação pessoal da obra? Da minha própria interpretação a sua obra é uma brincadeira com figuras controversas, estabelecidas com temas contemporâneos, embora ainda seja divertido e criativo. Esta obra remete para algo. Surreal O artista utiliza um grande ícone da cultura popular: Marilyn Monroe e combina a sua imagem com todas as coisas que estão na sua mente. Deu uma nova visão à pessoa. Deu um toque moderno à figura do passado e faz uma explosão de ideias que nele estão.
Elementos estruturais da composição visual: Linhas estruturais, esquemas geométricos, simetria e assimetria, ritmo, cor, textura, forma, espaço, positivo, negativo, figura fundo... O artista utiliza muitos padrões, cores e texturas o que remete para várias sensações. É uma imagem com forte impacto com linhas muito definidas.	Quais as idéias que, futuramente, gostarias de desenvolver no teu próprio trabalho? Gostaria de fazer uma composição de com várias texturas e padrões e com cores fortes, que acentuem a minha personalidade	

Figura 22 - Ficha de análise realizada pela aluna «C.L.» de uma obra de referência relacionada com o tema da actividade, sua respectiva análise e interpretação em várias dimensões.

Seguem-se as fichas de avaliação e auto-avaliação

Avaliação da unidade lectiva pelo aluno. Exercício Prático – Edição e Manipulação de Imagem Aplicação ADOBE Photoshop Auto-representação The making of Myself – Construo-me a mim mesmo. Nome: [] Nº: [] Avaliação do exercício proposto e desenvolvido Gostaste do Exercício? Sim Quais os aspectos que achaste positivos? Gostei muito deste trabalho. Mais uma vez deu para explorar e conhecer o Photoshop e Illustrator, agora com mais conhecimento e facilidade. Comecei por fazer uma pesquisa de imagens para me inspirar. Utilizei ambos os programas acima referidos, sendo que no Illustrator fiz o contorno o meu rosto e no photoshop dei os retoques finais. Fiz alguma pesquisa na Internet sobre alguns tutoriais que me pudessem ajudar e fiz download de alguns brushes. Adorei o resultado final com os brushes e senti que fizeram a diferença no trabalho. Sinto que cada vez mais facilidade a trabalhar neste programa e com a ajuda da professora e de alguns tutoriais consegui alcançar o resultado que pretendi. Tem muito a ver comigo o meu projecto final. Quais os aspectos que achaste menos bons: Não tenho nada a apontar Apresenta algumas sugestões. —	Auto Avaliação do aluno Exercício Prático – Edição e Manipulação de Imagem Aplicação ADOBE Photoshop Auto-representação The making of Myself – Construo-me a mim mesmo. Nome: [] Nº: [] Avalia o teu desempenho ao longo das 2 fases do trabalho. O teu interesse e empenho: Gostei muito deste de realizar este projecto e, desta maneira, empenhei-me naturalmente. Fiz algumas experiências antes do trabalho final, e tive sempre entusiasmada. Como foi algo que gostei muito de fazer nunca o considerei um "trabalho" propriamente dito, mas algo que me deu gosto. Fui descobrindo novas ferramentas, e técnicas no photoshop e o fim aho que resultou bem. Dificuldades sentidas: Não senti grandes dificuldades mas estive um pouco indecisa durante a realização do trabalho. Tinha várias ideias e não sabia por qual optar, mas por fim acho que escolhi o caminho certo e gostei do resultado final. O que achas que podes melhorar: Talvez o meu retrato. Tentei fazer sombras na cara através da linha para dar mais profundidade e dimensão à cara, e poderia ter ficado melhor. Se tivesse mais tempo talvez poderia ser mais perfeccionista e melhorar.
---	---

Figura 23 - Fichas de avaliação da actividade e auto-avaliação da mesma aluna «C.L.» referentes aos dois exercícios desenvolvidos

Segue-se o trabalho elaborado pela aluna



Figura 24 - Trabalho final auto-retrato da aluna «C.L.»

Destaca-se e apresenta-se a seguir, o trabalho realizado pela aluna «M.V.» no desenvolvimento do seu processo criativo, referente a esta 2ª actividade '*The Making of Myself*' o qual foi projectado/apresentado em sala de aula, servindo como referência e contribuindo para uma melhor compreensão na turma do modo como se desenvolvem processos de construção significativa, na procura de soluções para os desafios/questões que são colocadas e ao mesmo tempo ilustrativo das interacções positivas de momentos vividos, em sala de aula, favorecedoras e possibilitadoras de vários tipos de aprendizagens.



Figura 25 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios narrativos de coerência conceptual e metodológica

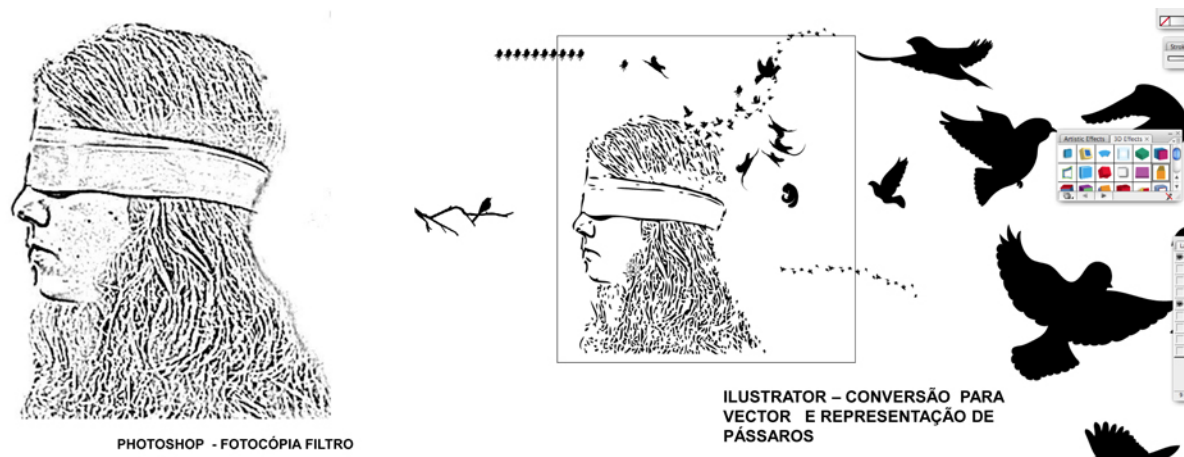


Figura 26 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios no ambiente digital



Figura 27 - Processo de trabalho da aluna «M.V.» ensaios e inferências



Figura 28 - Trabalho final realizado pela aluna e explicitação do raciocínio utilizado

Sugere-se a consulta dos restantes trabalhos, elaborados pelos alunos, referentes a estas duas actividades do 1º Período, no Anexo I, vol.2.

6.2.1 – Discussão dos resultados dos temas em análise referentes a estas duas actividades correspondentes à fase inicial de intervenção pedagógica

Como resultado das diversas actividades reguladas por uma metodologia de trabalho qualitativa mediada e orientada pela docente, registou-se na turma a aquisição de hábitos de trabalho que levou os alunos a interiorizarem e ganharem uma melhor consciência do seu trabalho, uma maior confiança e melhor auto-regulação do seu processo criativo. Observou-se que a turma assimilou e mobilizou progressivamente os conhecimentos necessários à realização das tarefas, verificando-se o desenvolvimento de competências visuais perceptivas nas aprendizagens de conteúdos e qualidades essenciais inerentes a esse processo, nas várias modalidades de receber, analisar, avaliar e procurar informações, de forma a elaborar procedimentos para lidar com problemas. Os alunos já demonstraram competências para completar determinadas tarefas de forma independente, ao revelarem serem capazes de resolver situações utilizando conhecimentos de forma autónoma.

O recurso a estratégias no uso de analogias e metáforas visuais (Alter, 2010; Efland, 2002; Rubio, 2003) de vários tipos de imagens seleccionadas e projectadas em sala de aula mediadas pela reflexão, diálogo e discussão, no âmbito deste trabalho, pode ser considerado como um factor que estimulou, motivou e simplificou a complexidade das relações/situações, despertando e orientando a atenção e interesse dos alunos para os processos de transferência, mapeamento, combinação e associação de conhecimentos registados na participação activa entusiasta e curiosa da turma.

Da análise dos recursos visuais «trabalhos dos alunos» observou-se um desenvolvimento representativo de expressões originais de síntese e coerência formal, que evidenciaram um desempenho construtivo na exploração e articulação no domínio dos códigos e atributos estruturantes da linguagem visual, nas dimensões morfológica, sintática e semântica.

Tais manifestações sugerem que o aumento de competências amplia capacidades de acção e gestão no processo de trabalho e que a contextualização e avaliação de tais conhecimentos conduz ao desenvolvimento de competências associadas, como auto-avaliação, auto-determinação e responsabilidade, atributos considerados muito importantes e essenciais para a iniciativa e criatividade (Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindström, 2006; Sternberg e Williams, 2003; Sternberg, 2006; 2007; Sternberg e Lubart, 2010; Tschimmel, 2010; Zimmerman, 2009).

[...] assessment events [as] powerful intervention tools. One of the most effective ways to do this is to bring students into the assessment process. Students who participate in the thoughtful analysis of quality work in order to identify and understand its critical elements become better at demonstrating their achievement

and learning. They learn to identify and analyze their own shortcomings, take responsibility for improving them, and gauge their progress as they move forward (North Carolina Department of Public Instruction 1999, online). (Turner e Shellard, 2012, p.1)

No final do 1º Período a turma encontrava-se mais nivelada, motivada para a aquisição de conhecimentos, a utilizar na sua produção criativa. Tal foi verificado pelo envolvimento, progressão e interesse dos alunos na sua própria aprendizagem, ganhando consistência com os objectivos do projecto no desenvolvimento do potencial criativo. Reconhece-se assim que o sentimento de auto-eficácia leva à realização de esforços para alcançar determinados objectivos (Sternberg e Lubart, 2010).

Self-efficacy is the central mechanism of personal agency [4]. It regulates action through its significant influence on various processes, including: cognitive processes (e.g., students who are confident in their problem-solving abilities will act more efficiently in making complex decisions); motivational processes (e.g., students with high self-efficacy will exert greater effort and persevere longer); affective processes (e.g., students with high self-efficacy become less anxious and stressed in learning that involves taking risks); and selection processes (e.g., students with high self-efficacy are willing to undertake more challenges because they feel confident in their capabilities). (Lassig, 2009, p.6)

No entanto, é de referir, existirem ainda alunos que demonstram alguma insegurança a nível de auto-avaliação, expressão e comunicação «gestão da informação» reflectindo-se no seu processo de tomada de decisão e levando à necessidade de um apoio mais próximo e atento do professor.

De referir também algumas dificuldades sentidas no manuseamento de ferramentas e procedimentos dos programas digitais que se julga natural dado ser uma fase introdutória de abordagem aos mesmos.

6.3 – Apresentação e análise de resultados relativos ao 2º Momento referente à terceira e última fase do 2º Período, concepção das Ilustrações para o Livro

Esta fase consistiu numa abordagem continuada e articulada entre conceitos e procedimentos resultado de um trabalho progressivo, com base na aquisição de distintos conhecimentos realizados pelos alunos, ao longo do projecto, logo permitindo uma análise avaliativa do impacto que as várias aprendizagens realizadas, no decurso dos dois períodos lectivos tiveram no desempenho dos alunos.

Julga-se importante referir que os alunos transitaram para esta fase, vindos de uma actividade de grupo «sessões de brainstorm» apresentando posturas mais flexíveis dialógicas, abertas (intercâmbio de ideias) e num espírito de cooperação e apoio aos colegas, com vista à superação de dificuldades percebidas na operacionalização no ambiente digital.

Para a realização deste percurso de concepção das ilustrações, convocou-se o imaginário do aluno por meio do desenho, metáfora e analogias, pela exploração de vários sentidos perceptivos no processo de criação, permitindo um variado conjunto de associações como cores, formas, sons, texturas, padrões, sentimentos, conexões, poesia visual, tipografia, espaços inusitados, etc., procurando estimular e encontrar novas abordagens criativas na produção de representações visuais, a partir do texto *“Nunca estamos sós enquanto há luz”* que por sua vez propunha múltiplas formas de significação na semântica das palavras (cf. Apêndice I).

Foi também incentivada a investigação, tanto a nível de referências a trabalhos artísticos, como a nível de resultados de experiências práticas desenvolvidas, de interligação do analógico e digital e esboços de exploração de ideias/conceitos que junto a um relatório escrito documentavam todo o processo de criação «arquivo de processo».

Como apoio a esta fase, foram apresentadas imagens de expressões artísticas na multiplicidade de perspectivas e intervenções, tais como e entre outros, Banksy, Joan Brossa, Ana Hatherly, Paul Rand, Gabriel Pacheco, Scott Bakal, Kumi Yamashita, Pawel Kukzysk, Susy Lee, Cristina Troufa, Raphael Vicenzi, Vik Muniz, Paul Klee, Nanami Cowdroy, Javier Mariscal, etc., etc. abrangendo pintura, ilustração, design, fotografia, colagem, intervenção urbana e o genérico do filme *“Lemony Snicket”*, do designer Jamie Caliri. Estas dimensões com um significado amplo, trabalharam em simultâneo questões contemporâneas do pensamento visual e a relação das artes na combinação e adopção de outras técnicas, nomeadamente, recurso às novas tecnologias com a hibridização de processos com técnicas tradicionais. Foram também continuados e realizados exercícios de sensibilização do pensamento criativo, “realçando a perceção sensorial e encorajando os alunos a ver sob diferentes perspetivas” (Vasconcelos, 2014, p.16). No mesmo sentido foi disponibilizado tempo ‘extracurricular’ em workshops práticos de experimentação e exploração de registos com a manipulação de materiais, formas, texturas etc., de combinação do analógico digital.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de participar numa visita de estudo ‘Um Chá Para Alice’ promovendo-se mais um espaço de reflexão, no contacto com o trabalho de vários ilustradores/artistas contemporâneos.

A diversidade de recursos intervenientes, acima salientados foi norteada por uma abordagem didáctica de aprendizagem, no desenvolvimento do potencial criativo do aluno em que se deu sequência ao processo criativo como um instrumento de gestão flexível percebido de uma forma ampla ao reconhecer espaço para o erro, risco, incentivo à exploração e atender às diferenças entre os alunos na diversidade de maneiras de ver, focar, gerir, intervir, avaliar, transformar e criar, (Gardner, 1996; Tschimmel, 2010).

A este respeito, concordando com Zimmerman (2009, p.390) na sua referência a um estudo de Getzels and Csikszentmihalyi (1976)

[...] studied young college art students and the relationship between their problem-finding behaviors and the originality of their artworks. They concluded that the students' methods of discovery, visualization techniques, and ways they sought productive questions were often far better indicators of creative abilities than were their solutions to art problems.

Neste sentido, procede-se à apresentação de arquivos de processo de dois alunos ilustrativos dos ensaios, pesquisa de referências, processos de descoberta, análise e síntese no desenvolvimento do seu processo criativo para a ilustração do livro, iniciando a apresentação dos mesmos com a transcrição das reflexões dos alunos sobre os seus processos de idealização construção e finalização.

Arquivo de Processo da aluna «B.B.»

No início do ano lectivo (desde que começámos com as aulas de multimédia), que este projecto da Ilustração é falado. Começámos por falar muito vagamente dele, partilhando algumas ideias sobre como iria ser a experiência; e o quão grande iria ser para todos nós, trabalhar num livro feito e partilhado por todos.

Havia, claramente, uma grande ambição e expectativa para este trabalho. Estaria a mentir se dissesse que este trabalho foi tal como o imaginei: ouve momentos em que estava perdida e desanimada, sem saber bem o que fazer e como fazê-lo, com algumas dúvidas acerca do próprio trabalho a realizar. Contudo, devo salientar que mesmo assim, este trabalho superou as minhas expectativas. Mesmo nestes momentos menos bons, senti que fui sempre aprendendo algo que anteriormente não sabia. Uma das coisas que aprendi neste trabalho foi que nem sempre tudo nos corre bem à primeira, ou como inicialmente tínhamos pensado. Aprendi que essas “frustrações” podem ser más no momento, mas depois ajudam-nos a encontrar de novo o nosso caminho, e por vezes a torná-lo melhor do que era antes. No fundo, todo este processo foi uma constante aprendizagem, desde a primeira leitura do texto a ilustrar, até aos últimos retoques da ilustração.

A ilustração foi, no meu caso, um processo muito experimental. Cada aula que tínhamos para trabalhar neste projecto, estava eu ou a digitalizar desenhos e objectos que me interessavam, ou a pintar formas com as minhas aguarelas, e a desenhar figuras humanas com as minhas canetas esferográficas.

Eu acho que nunca soube bem como iria retratar a ideia que tinha na cabeça. Eu sabia exactamente o que queria representar, mas não sabia bem como o fazer. Foi talvez por isso que continuei neste processo manual durante mais tempo; o que no fundo faz sentido, já que eu prefiro trabalhar mais o desenho ao natural, do que no computador. Com o tempo, fui idealizando como queria estruturar a minha página, sendo que tinha três ilustrações para fazer, e eu queria que elas estivessem de certo modo ligadas. Depois de ter todo o meu material organizado, decidi que devia melhorar os meus desenhos com o Photoshop. Acabei por encontrar uma linha gráfica que se relacionava muito comigo e decidi apostar nela. Esta foi a parte mais difícil para mim, pois foi aqui que criei muitas hipóteses de ilustração, e não sabia qual havia de escolher.

A minha ideia sempre foi criar algo que estivesse relacionado comigo pessoalmente e que demonstrasse “a minha essência” (tal como no texto). Acabei por consegui-lo utilizando os meus desenhos que são, no fundo, aquilo que mais me caracteriza, e aquilo que mais gosto de fazer.

Segue-se a apresentação dos conteúdos visuais do arquivo de processo da aluna.



Figura 29 - Imagens relativas à pesquisa de referentes efectuada pela aluna



Figura 30 - O desenho como ferramenta de mapeamento/exploração e formulação de ideias — ensaios com recurso a técnicas analógicas de aquarela e esferográfica

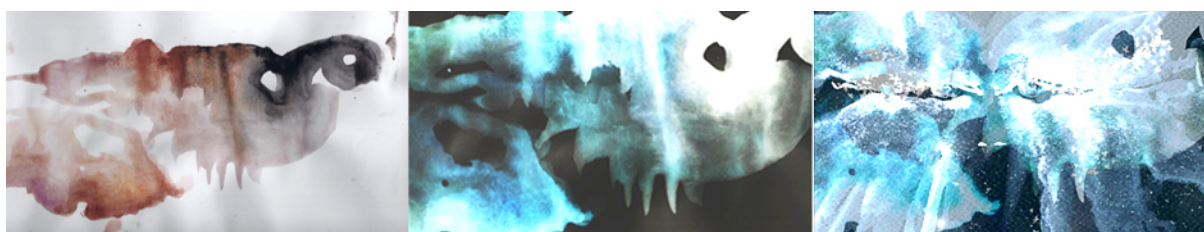


Figura 31 - Técnicas mistas — exploração e ensaios no ambiente digital

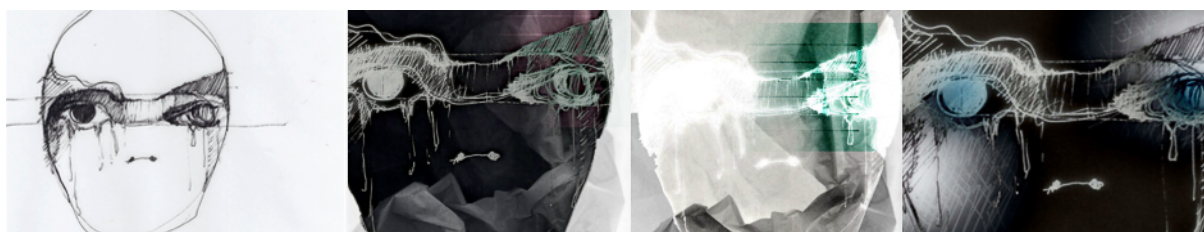


Figura 32 - Técnicas mistas — ensaios no ambiente digital

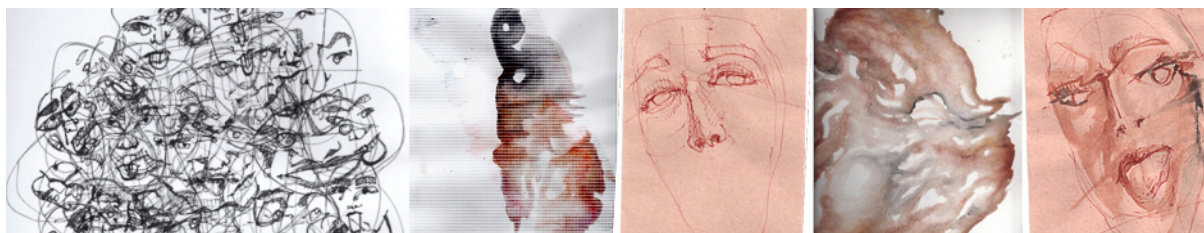


Figura 33 - Seleção dos desenhos e texturas para a criação da sua ilustração final

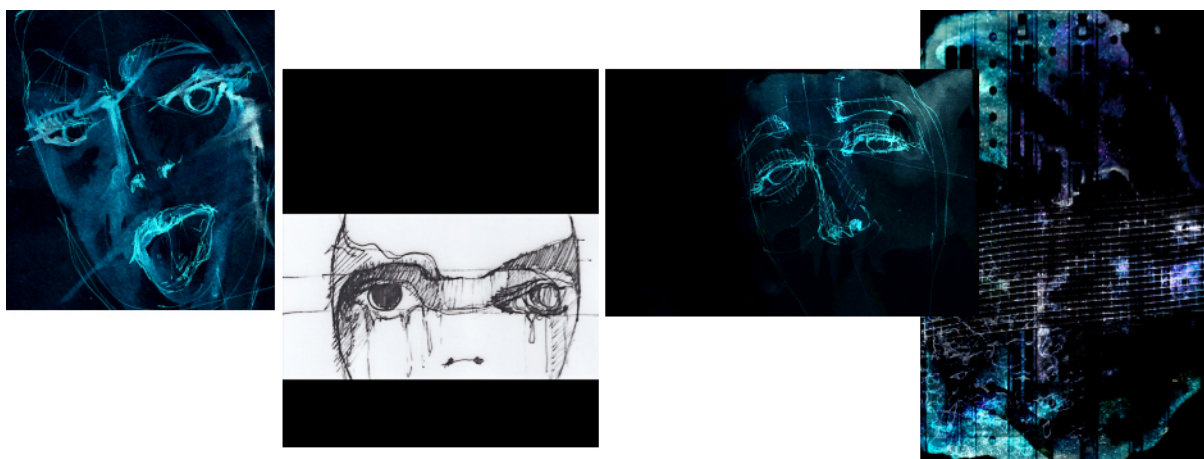


Figura 34 - Conjunto de quatro ilustrações finais apresentadas pela aluna

Arquivo de Processo da aluna «M.V.»

No âmbito da disciplina de Oficina de Multimédia, foi proposto à turma F do 12º ano que ilustrassem o texto da professora Carla Gil “Nunca estamos sós enquanto há luz”.

Numa fase inicial, seleccionei a primeira frase do texto “Sempre acompanhada caminho”, pois a sua simplicidade despertou-me interesse. Surgiu-me de seguida a ideia de construir uma figura feminina apenas com letras que por sua vez formavam palavras que caracterizavam o modo como a rapariga caminhava. Procedi à análise da frase: “sempre” remeteu-me para eterno, repetição e destino; “acompanhada” alguém protegido; “caminho” para um momento de reflexão e introspecção. Comecei por desenhar uma silhueta feminina, fui dando forma e movimento através das letras e, por fim, coloquei esta personagem num contexto diferente: um cenário imaginário, composto pela repetição da personagem em fase de transformação, a agarrar uma nuvem protectora também em fase de libertação. A ideia é mostrar que à medida que vamos caminhando nos pensamentos vamos ganhando segurança e libertando-nos dos nossos receios, dispensando algumas protecções e seguindo um rumo diferente da própria sombra.

Numa segunda fase, tive uma ideia para outra ilustração da frase “O sonho é algo desconhecido para ela”. Quis fazer uma sombra a rasgar o papel, dando a entender que estaria a espreitar para o mundo dos sonhos. Como se fosse uma libertação do mundo das sombras, da ignorância, para o mundo da luz, da lucidez. Para isso, tirei fotografias a mim própria a rasgar uma folha de papel e transformei a minha cara em desenho vectorial preto. Posteriormente, experimentei colocar nuvens presas por uma corda como se estivessem a puxar a sombra para o seu universo, no entanto em termos expressivos não resultou. Tentei ainda colocar vários senhores em cima das nuvens, como se fossem construtores do sonho e estivessem a ajudar a sombra a entrar naquele mundo. Contudo, esta ideia em termos técnicos também não resultou. Acabei por optar pela simplicidade: um fundo de aguarela azul, símbolo do imaginário.

Em suma, após vários estudos e experiências, concebi duas ilustrações distintas, onde tentei conjugar o equilíbrio conceptual e expressivo.

Segue-se a apresentação dos conteúdos visuais do arquivo de processo da aluna.

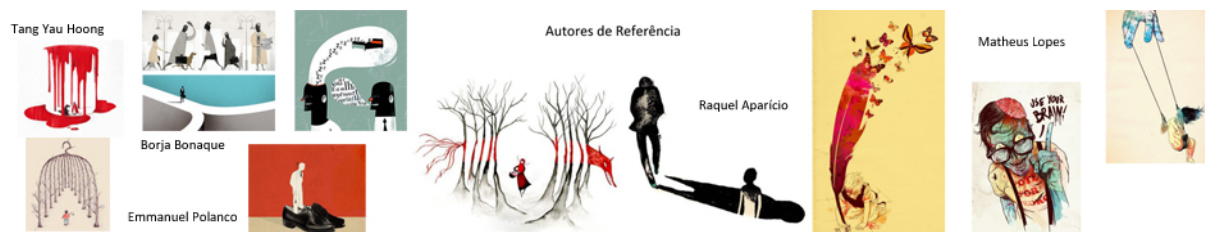


Figura 35 - Imagens relativas à pesquisa de referentes efectuada pela aluna



Figura 36 - Ensaios, como meio de exploração de ideias e conceitos e respectivas relações de produção



Figura 37 - Ensaios de exploração e produção nos domínios analógico e digital na materialização do conceito

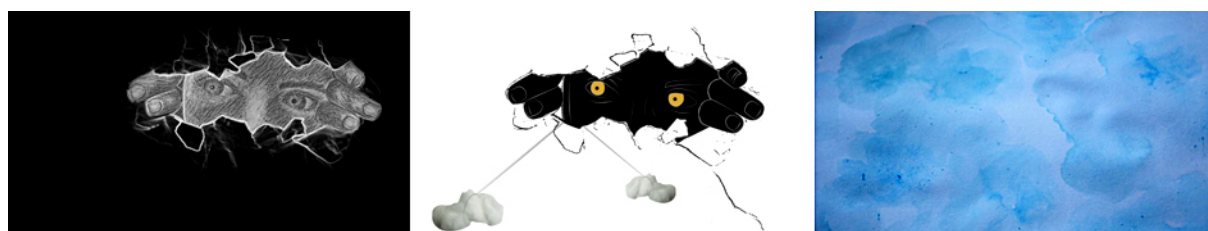


Figura 38 - Continuação dos ensaios de exploração de conceitos e técnicas mistas analógico/digital

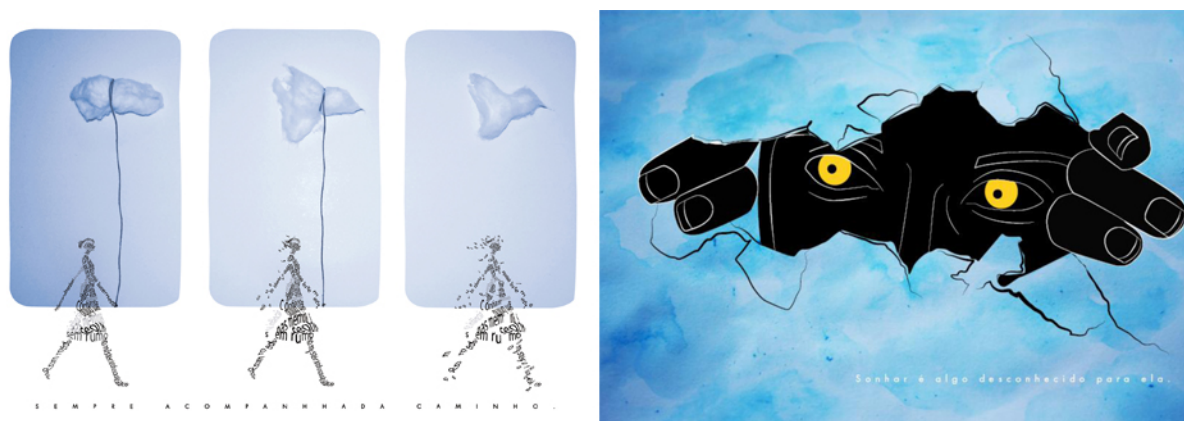


Figura 39 - Trabalhos finais conjunto de duas ilustrações apresentadas pela aluna

Acrescente-se a este conjunto a consulta da compilação de diversas imagens referentes aos vários processos de criação dos alunos no Anexo III, vol.2.

6.3.1 – Discussão e avaliação dos resultados dos temas em análise

Considerou-se esta fase como uma das que produziu informações mais “ricas” observada no processo de evolução amadurecimento, exploração, cruzamento e aplicação de conhecimentos. Foi resultado da interactividade continuada, demonstrada no interesse, motivação e participação empenhada da generalidade da turma, ao longo do projecto, verificada na variedade e recurso a técnicas heurísticas na elaboração de conceitos e descoberta de novas combinações no processo de desenvolvimento das suas ilustrações como, mapas mentais, representações em desenho, processos de visualização digital, etc., onde se encontram registados processos mentais como, abstracção conceptual, pela presença das metáforas para expressar ideias, a percepção de relações, compreensão, associações, transferências, reflexões, tomadas de decisão e avaliação.

A análise e avaliação destes elementos de elaboração e gestão de informação integrada de processos, foi indicadora de que a interacção e intercâmbio entre os variados níveis e modalidades «conhecimentos, imaginação, percepções, experiências desenvolvidas, procedimentos e atitudes» levou a um desenvolvimento de concepções, maior motivação, autonomia no processo de tomada de decisão e prestação criativa, observando-se que estas circunstâncias significativas foram de encontro à reflexão de Lindström (2006, p.57).

Creative people often possess an ability to adopt a number of different stances or perspectives. When they look at their own work, they focus alternately on the technical aspects, the visual design, the ideas, and so on. They develop a set of standards or a checklist that directs their attention and helps them to monitor the creative process. In addition, they master a vocabulary that enables them to assess their work in multiple dimensions, so that they can pass more qualified judgements than just ‘good’ or ‘bad’.

Todo este conjunto de preceitos de criação e transformação do conhecimento requer um esforço mental concentrado na configuração de padrões distintos que levam a um conjunto de operações que se realizam nos desafios e nas possibilidades distintas de os ultrapassar (Lindström, 2006; Vasconcelos, 2014). Neste âmbito, verificou-se que as fases do processo criativo não são estanques, mas recorrentes materializando-se, através de significativas articulações tolerantes a diferenças de intenções/modificações (Csikszentmihalyi, 2010; Tschimmel, 2010). Tal facto foi observado no decorrer dos trabalhos dos alunos, no recurso e processamento de estratégias variadas e formas de organização e gestão do desafio, atendendo à nova condição de actuar num ambiente digital. Estes momentos foram propiciadores de vários fenómenos que ocorreram no processo de criação como o ‘acaso’, serendipidade’ ou ‘*insight*’, mas do mesmo modo se verificou a necessidade de uma “mente preparada” para saber tirar proveito dessas circunstâncias (Tschimmel, 2010; Vasconcelos, 2014).

Complementarmente, com base na análise dos processos dos vários registos produzidos, reconhece-se o uso da imaginação e o entendimento de situações complexas e abstractas, verificada na aplicação de conhecimentos a novas situações. Os alunos não se limitaram apenas a gerar ideias novas e originais como também a adequá-las ao contexto. Podemos, deste modo, considerar a presença dos três tipos de pensamento o criativo, mediado pela imaginação percebido nas várias simulações realizadas pelas associações e combinações; o pensamento analítico avaliativo e crítico e o pensamento prático (Sternberg, 2007; Sternberg e O’Hara, 2010; Sternberg e Lubart, 2010).

“A produção de novas ideias contém operações cognitivas que o indivíduo criativo tem de identificar e gerir para chegar a soluções válidas, o que requer dele uma capacidade introspectiva” (Tschimmel, 2010, p.147).

Deste modo, relativamente à abordagem de resolução/redifinição criativa de problemas, verificou-se um desenvolvimento muito positivo de habilidades criativas no recurso a procedimentos de pensamento divergente, pensamento convergente, auto-expressão, curiosidade, exploração e adaptação a novas situações, traços estes associados à criatividade (Zimmerman, 2009, p.391) na sua referência a Csikszentmihalyi, (1996); Mumford, *et al.*, (1994); Runco, (1993a, 1993b); Runco & Nemiro, (1993); Starko, (2001); Sternberg, (1988, 1997, 1999), observando-se nos alunos maior fluidez na elaboração de ideias e flexibilidade de pensamento que pôde ser verificada por meio dos registos textuais (escrita, oral e visual), pela capacidade de síntese e sistematização de conhecimentos e consequentemente, de análise e motivação na procura de novos conhecimentos.

Neste contexto, a motivação intrínseca foi registada como elevada e verificada no envolvimento e entusiasmo da generalidade da turma, observada em diferentes situações

nas atitudes dos alunos que como sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento realizaram actividades como pesquisas, experimentação, manipulação, transformação, reflexão, avaliação, argumentação e produção, reflectindo-se no sucesso e qualidade dos resultados de avaliação. Serve simultaneamente como indicador positivo da orientação para uma formação significativa do processo de ensino que influenciou novas formas de ver, compreender, reflectir, proceder orientar e avaliar os processos de trabalho.

Neste sentido, destaca-se e salienta-se como factor extrínseco associado, o acesso e utilização das novas tecnologias que desempenharam um papel dinamizador de contextos mais amplos permissivos a diversificadas iniciativas pela sua inter-relação e convocação de conhecimentos de forma transdisciplinar, alargando possibilidades de descoberta e associação (Fowler, 1996; Damásio, 2011; Simões, 2002; Vasconcelos e Elias, 2006a).

Estas constatações suportam a ideia

[...] that creative work has a number of dimensions, among them the ability to adopt a number of different stances or perspectives, to harness both cultural and social resources, and to pursue ideas for a period of time long enough to allow the sources of problems to be identified, and ways of solving them to be found. (Lindström, 2006, p.56)

Estas dimensões afectivas e intelectuais de extrema importância no estímulo e desenvolvimento da criatividade, no âmbito das Artes Visuais, pode-se dizer que foram observadas e verificadas na diversidade de processos e trabalhos dos alunos, que por meio de experiências integradas, modeladas por um conjunto de relações de formas de simbolização e comunicação, 'ideias, significados sociais e valores morais' articuladas com os conhecimentos disciplinares, configuraram processos identitários expressos nas suas distintas representações visuais (*cf.* Anexo III).

Convém mencionar que no total dos vinte e dois '22' alunos da turma vinte e um '21' mostraram-se motivados, entusiasmados e receptivos, sendo estes dados observados pelos investimentos significativos na realização de tarefas diversificadas como experiências, ensaios, pesquisas elaboradas, participação, argumentação discussão e intercâmbio de ideias, ao longo do projecto, reflectindo-se no sucesso e bons resultados obtidos pela turma. Neste contexto, à excepção de um aluno que revelou diferenças significativas de rendimento e um desempenho mais fraco em relação aos restantes colegas, verificando-se que o esforço criativo só foi percepcionado na fase final da realização da sua ilustração e dependente da ajuda e intervenção do professor. Esta postura do aluno foi observada na falta de investimento nos processos exploratórios e investigativos, fraca participação, falhas na assiduidade e no cumprimento das tarefas, reflectida nas dificuldades sentidas pelo aluno de flexibilidade na elaboração de ideias, escolha de estratégias de abordagem na solução ou redefinição de problemas e pouca compreensão e utilização do vocabulário específico,

das Artes Visuais evidenciando um reportório fraco. No entanto, observou-se uma evolução positiva na operacionalização técnica dos programas digitais. Estas circunstâncias reforçam a ideia, de que

Todos os seres humanos têm potencialidades para serem criativos, uns mais do que outros, mas todos podem desenvolver e melhorar a sua capacidade criativa. O pensamento criativo não se processa, por exemplo, quando é dificultado pela falta de conhecimento da área, pela inexperiência ou pela falta de motivação (Tschimmel 2003, p.1)

6.4 – Apresentação e análise dos resultados dos questionários e cruzamento com os critérios de avaliação para o processo e produto criativo de Lindström 2006

Na conclusão da terceira fase do 2º Período, como mencionado no início deste capítulo 6 de avaliação do processo numa óptica multidimensional, para além das reflexões e das fichas de auto-avaliação realizadas, foram dados a preencher à turma dois questionários verificando-se o retorno de quarenta e dois ‘42’ questionários respondidos.

Estes inquéritos cujas questões chave foram parte integrante dos objectivos gerais delineados no contexto deste projecto, foram realizados com a finalidade de descrever e analisar as percepções dos alunos sobre os seus processos de trabalho e a pertinência dos conhecimentos adquiridos. Em simultâneo, os indicadores em análise servem como complemento de avaliação, reflexão e percepção do professor do conjunto de procedimentos metodológicos efectivados tais como, conteúdos científicos e pedagógicos e sua articulação na gestão integrada e mediada de processos, estratégias, recursos e materiais — associando a teoria e prática e sua influência na consciencialização e apropriação feita pelos alunos no desenvolvimento dos seus processos e produtos criativos.

Assim, o questionário ‘A’ «Q.A.» referia-se à opinião do aluno sobre o seu comportamento e desempenho criativo e à importância do acesso e exploração de vários recursos para a criatividade. Era composto por duas questões de resposta fechada em que uma delas se subdividia em sub-questões. No questionário ‘B’ «Q.B.» os alunos realizaram a auto-avaliação do seu desempenho e compunha-se de seis questões em que três delas se subdividiam em sub-questões (*cf.* Anexo VII, vol.2). Para as questões e sub-questões dos dois questionários foram determinados quatro níveis de categorias de resposta: nível 1 (nada); nível 2 «pouco»; nível 3 «bom» ; nível 4 «muito bom». O procedimento utilizado no tratamento, distribuição e organização dos dados obtidos, relativos aos resultados das questões dos dois questionários, que se subdividiam noutras categorias de perguntas como, Q.A.2; Q.B.2; Q.B.3; Q.B.4 Q.B.4.3, foi realizado com recurso ao valor representativo, encontrado na média aritmética das respostas dadas às mesmas (*cf.* Anexo VIII, vol.2 - gráficos referentes ao tratamento dos resultados).

Não podemos deixar de mencionar um aluno, «A.R.» ao verificar-se que algumas das suas respostas, se encontram inflacionadas, uma vez que não se verificou um esforço significativo, em comparação com os restantes colegas, ao longo das fases do processo, especulando-se que o aluno possa ter interpretado estes questionários como um momento de avaliação formal do professor e não como uma auto-avaliação do seu desempenho e comportamento, ao longo do processo criativo.

Com o objectivo de fornecer uma discussão mais ampla, irá proceder-se a uma análise comparativa no cruzamento das respostas dos alunos do questionário 'B' com os dados de observação participativa da docente no decurso do processo e os critérios para o processo e produto criativo de Lindström (2006).

6.4.1 – Apresentação, análise e discussão dos resultados referentes ao Questionário 'A'

Com a primeira pergunta que questionava, **consideras que és criativo?** — procurou obter-se a auto-concepção do aluno do seu desempenho criativo, no âmbito deste projecto. A segunda pergunta remete para a reflexão e o entendimento que o aluno faz no estabelecimento de ligações/relações entre a criatividade o fazer artístico e o conhecimento.

Tabela 2 – Resultados do questionário 'A'

Auto –concepção do aluno em relação ao seu desempenho criativo e sua opinião sobre a importância no recurso à variedade de fontes de conhecimento	Nível 1 (Nada)	Nível 2 (Pouco)	Nível 3 (Bom)	Nível 4 (Muito Bom)
1- Consideras que és criativo?		4 (alunos)	9 (alunos)	8 (alunos)
2- Para ti, qual o grau de importância no recurso à variedade de referências e fontes de pesquisa? 2.1- Qual a importância de explorar vários recursos conceptuais no teu processo criativo? 2.2- Qual o grau de importância que dás aos vários recursos expressivos? (recursos de linguagem e gramática da comunicação visual) 2.3- Qual a importância de explorar/ experimentar vários recursos/ ferramentas e técnica?		1 (aluno)	6 (alunos)	14 (alunos)

Tabela 2 - Fonte: tratamento dos resultados para as questões do questionário 'A'

Observando a Tabela 2 os resultados apontam para uma percepção positiva posicionando-se oito '8' alunos no nível 4 «muito bom», nove '9' alunos no nível 3 «bom» e quatro '4' alunos no nível 2 «pouco» não existindo qualquer registo para o nível 1 «nada». Na

análise destes resultados é interessante constatar diferenças de percepções assinaladas, considerando-as como indicadores de variáveis de auto-estima, factores que envolvem níveis de confiança, motivação, desempenho e autonomia do aluno no decurso do projecto.

Porém, tendo como referência uma análise e avaliação da evolução dos comportamentos e desempenho dos alunos, resultante da observação participativa nas várias actividades, ao longo do projecto, alguns dos resultados referentes a esta questão não vão de encontro à percepção da docente, verificada em alguns dos níveis de significados atribuídos que sugerem algumas distorções ou discrepâncias, observadas nas percepções negativas de quatro alunos. Estes auto-avaliaram-se no nível 2 «pouco» mas as suas atitudes e desempenhos sugerem comportamentos de níveis 3 «bom» e 4 «muito bom» e um aluno, já referido posicionou-se no nível 3 «bom» mas, o seu desempenho criativo, no âmbito deste projecto, revelou-se mais fraco, logo de nível 2 «pouco» em comparação aos restantes colegas pela falta de interesse, participação, motivação, iniciativa, capacidade de produção autónoma, e hábitos de trabalho durante as actividades do projecto (cf. Anexos VII e VIII, vol.2).

Com base em tais considerações procurando entender as situações para as quais não existe uma resposta mais ou menos explícita propõem-se possíveis interpretações de factores que poderão ter influenciado estes resultados.

Assim, com referência ao grupo de quatro alunos no nível 2 especula-se que no auto-conceito de uma das alunas «I.P» cujo nível de desempenho e comportamento foi considerado muito positivo, a percepção do seu potencial criativo poderá ter como referência a comparação do seu trabalho final com os trabalhos dos colegas, considerando e referindo uma situação que poderá ter estado na origem e influenciado este momento. Como estes questionários foram realizados após a entrega das ilustrações e estas foram visualizadas pela turma, observou-se que os alunos ficaram maravilhados com a novidade e qualidade do trabalho dos colegas o que levou alguns a desvalorizarem e questionarem a qualidade dos seus. Só mais tarde ‘semanas’, depois de um necessário afastamento das suas obras os alunos vieram a observá-las de forma diferente reconhecendo nelas, tão boas ou iguais qualidades.

Não desconsiderando a hipótese, acima mencionada que poderá ser extensiva e influenciado a auto-avaliação de outras duas alunas deste grupo de quatro «C.S.» e «P.A.», sugerem-se outros factores de influência. Estas duas alunas apresentaram algumas dificuldades de expressão no domínio dos elementos e princípios da composição visual, no decurso das actividades o que originou muitas vezes períodos de auto-estima baixa e esta reflectiu-se, negativamente, nas suas motivações, no desenvolvimento das suas tarefas fazendo com que fosse necessário constantemente activar reforços externos, que

intervieram como auxiliares a uma percepção de motivos intrínsecos das suas atitudes e desempenhos. Verificou-se que as alunas desenvolveram esforços para ultrapassar estas fases de insegurança e desmotivação, apresentando-se receptivas à aquisição de conhecimentos, empenharam-se e concluíram sempre os seus trabalhos que revelaram boas qualidades gráficas e conceptuais. Contudo, ao longo do desenvolvimento e conclusão dos mesmos, colocou-se, sempre, a questão de incapacidade crítica e de auto-apreciação, aspectos negativos, não deixando de registar que estas fragilidades podem voltar a reflectir-se nas suas possibilidades futuras de aprendizagem, esforço concentrado e realização efectiva no domínio das Artes Visuais.

Em relação à última aluna deste grupo de quatro «S.M.», considerada como uma das mais trabalhadoras e responsáveis da turma apresentando níveis de motivação e desempenho elevados, no decurso das várias actividades o resultado da sua auto-avaliação, nível 2 «pouco», é surpreendente, especulando-se que pode ser indicador de um alto grau de exigência pessoal (*cf.* Tabela 2 e Anexos VII e VIII, vol.2).

Não se pode deixar de referir, também, as concepções estereotipadas de alguns alunos que vêem ainda a capacidade criativa como talento inato, extensível só a alguns, ou resultado de um momento espontâneo de inspiração extraordinária (Bahia e Nogueira, 2005). Estas concepções podem ser consideradas também no caso do aluno que se posicionou no nível 3 «bom», mas no âmbito deste projecto teve um desempenho considerado de nível 2 «pouco», (*cf.* Anexos VII e VIII, vol. 2) concluindo-se que a sua forma de estar, exerceu influência negativa, na capacidade de mobilização de esforços para atingir os objectivos, respectiva auto-avaliação reflectindo-se numa percepção errada das suas competências criativas.

Em relação às respostas dos restantes alunos, no geral, vão de encontro à percepção do docente.

Passando à segunda questão do questionário, os resultados sugerem uma mudança significativa nas concepções iniciais da turma, pois como referido no início deste projecto, a maioria da turma não tinha por hábito a pesquisa de referências e exploração e interligação de conceitos e no final desta última fase do 2ª Período pôde-se observar pelas respostas a esta questão que '14' alunos atribuíram um nível 4 «muito bom» mais elevado de importância, '6' alunos um nível 3 «bom» e um aluno atribui um nível 2 «pouco», não existindo qualquer registo para o nível 1 «nada» (*cf.* Tabela 2). Constata-se que a generalidade da turma reconheceu e valorizou as ligações entre diversas áreas do conhecimento, sua influência e importância no processo criativo no domínio da expressão artística.

6.4.2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados referentes ao questionário ‘B’ correspondentes ao processo criativo do aluno e cruzamento com os critérios de avaliação de Lindström 2006

Os dados obtidos e a seguir apresentados na Tabela 3, complementam e reforçam os bons resultados da turma ao nível das competências, capacidades de expressão, auto-avaliação e domínio das técnicas, evidenciados no acesso à variedade de recursos heurísticos, no desenvolvimento do processo criativo. Com o objectivo de ampliar a análise e discussão dos resultados, estabelece-se uma relação comparativa dos resultados com os dados de observação participativa da docente no decurso do processo e os níveis de critérios e rubricas, referentes ao processo criativo de Lindström (2006).

Tabela 3 – Resultados do questionário ‘B’

Auto-Avaliação do aluno do seu desempenho ao longo do processo de aprendizagem na disciplina Of. Multimédia B	Nível 1 (Nada)	Nível 2 (Pouco)	Nível 3 (Bom)	Nível 4 (Muito Bom)
1- Recurso a fontes de pesquisa e referências		5 (alunos)	10 (alunos)	6 (alunos)
2- Exploração de ideias (conceitos) 2.1- Interligação e associação de ideias 2.2- Inter-relação entre diferentes contextos (disciplinas/ universos artísticos)			9 (alunos)	12 (alunos)
3- Exploração experimentação de recursos expressivos 3.1- Aplicação da ideia com recurso à linguagem da comunicação visual (alfabeto da linguagem) 3.2- Aplicação da ideia com recurso à gramática da comunicação visual (denotativo, polissemia da imagem, metáfora visual, implícito e explícito) 3.3- Associação das relações entre linguagem da comunicação visual (o alfabeto visual e a gramática da comunicação visual)			14 (alunos)	7 (alunos)
4 - Recursos Ferramentas e técnicas 4.1- Experimentação de suportes de comunicação visual 4.2- Experimentação de instrumentos e meios de registo de comunicação visual 4.3- Experimentação de técnicas de comunicação visual 4.3.1- Experimentação de técnicas de comunicação visual analógicas 4.3.2- Experimentação de técnicas de comunicação visual digitais 4.3.3- Experimentação e interligação das técnicas de comunicação visual analógicas/digitais		4 (alunos)	11 (alunos)	6 (alunos)
5 - O processo de orientação do projecto favoreceu e enriqueceu a tua criatividade?			9 (alunos)	12 (alunos)
6 – Sentes-te satisfeito com o resultado do teu processo criativo?		1 (aluno)	8 (alunos)	12 (alunos)

Tabela 3 - Fonte: tratamento dos resultados obtidos para as questões do questionário ‘B’

Percebe-se, através das respostas à primeira questão do questionário **‘Recurso a fontes de pesquisa e referências’** que os alunos inquiridos apresentam alguma heterogeneidade em termos de acesso e utilização destes recursos, registando-se uma tendência maioritária para o nível 3 «bom» assinalado por ‘10’ alunos, seguido pelo nível 4 «muito bom» assinalado por ‘6’ dos alunos e nível 2 «pouco» assinalado por ‘5’ dos alunos, não existindo qualquer registo para o nível 1 «nada». Observam-se deste modo, variáveis positivas relacionadas com o recurso a este tipo de procedimentos, como estratégias de abordagens escolhidas no seu processo criativo (cf. Tabela 3).

Assim, estabelecendo uma relação entre esta questão e o critério **“Ability to use Models”** de Lindström (2006) atribui-se à maioria da turma um comportamento de nível 3 de transição de iniciante a especialista na escala ascendente, de 1 a 12 com níveis de desempenho entre ‘7’ «mínimo» e ‘9’ «máximo» verificando-se que houve alguns alunos que evidenciaram comportamentos de nível 4 com níveis de desempenho entre ‘10’ «mínimo» e ‘12’ «máximo» (cf. Tabela 1, critérios para o processo criativo de Lindström).

Regressando à análise dos resultados do questionário ‘B’, aborda-se a segunda questão subdividida em sub-questões **‘Exploração de ideias e conceitos’** verificando que a maioria, ou seja, ‘12’ dos alunos assinala o nível 4 «muito bom» e os restantes ‘9’ alunos assinalam o nível 3 «bom» não existindo registos para os níveis 2 «pouco» e 1 «nada», (cf. Tabela 3).

Passando à terceira questão subdividida por sub-questões do questionário, **‘Exploração experimentação de recursos expressivos’** podemos observar na tabela 3 que ‘14’ alunos assinalam o nível 3 «bom» e ‘7’ alunos assinalam o nível 4 «muito bom» não existindo registos para os níveis 2 «pouco» e 1 «nada». Analisando estas duas questões constata-se que as respostas obtidas vão de encontro à percepção da docente realizada no âmbito da observação contínua dos alunos, ao longo de todas as actividades, verificando-se que os alunos foram progressivamente adquirindo um bom nível de conhecimentos, em domínios do conhecimento de expressão e comunicação no recurso ao vocabulário da linguagem da comunicação visual e, nesta última fase do 2ª Período, na concepção das ilustrações para o Livro no conjunto variado de processos de exploração, associação transformação e criação. Os alunos demonstraram boa elaboração conceptual no uso, gestão e aplicação prática desses conhecimentos que pode ser observada na diversidade de realizações significativas e personalizadas que configuram dimensões de valor estético, formal e cultural.

Em relação à quarta questão, subdividida em sub-questões do questionário **‘Recursos Ferramentas e técnicas’** perguntas relevantes, no âmbito deste projecto pela mobilização de esforços e oportunidades disponibilizadas «workshops multimédia» de

acesso, exploração e uso desses recursos/processos à turma, constatou-se alguma diversidade nas respostas quanto à utilização efectiva desses recursos no seu processo criativo, que pode ser observada nos dados (cf. Tabela 3) verificando-se que ‘11’ alunos assinalam o nível 3 «bom» ‘6’ alunos o nível 4 «muito bom» e ‘4’ alunos o nível 2 «pouco» não existindo qualquer registo no nível 1 «nada». Estas afirmações na sua generalidade vão de encontro à opinião da docente sustentada na observação dos vários ensaios e experiências realizadas pela maioria dos alunos no desenvolvimento do processo criativo e observadas na variedade dos produtos que emergiram desses procedimentos. No entanto, é importante mencionar que existiram graus de investimento diferenciados na exploração e experimentação desses recursos com influência no processo de criação, referindo que os alunos que apresentaram poucos estudos se defrontaram com mais dificuldades de desempenho técnico de associação do analógico digital na concretização das suas ideias, encontrando-se na fase final de elaboração das suas ilustrações um pouco dependentes do apoio da professora.

No cruzamento dos resultados e observações a estas questões 2, 3 e 4 do questionário ‘B’ com os critérios e rubricas referentes ao processo criativo de Lindström (2006) estabelece-se uma relação com o critério *“investigative work”* situando a maioria da turma no nível 3 de transição de iniciante a especialista na escala ascendente, de 1 a 12 com níveis de desempenho entre ‘7’ «mínimo» e ‘9’ «máximo» correspondentes a esta rubrica. No entanto, observou-se em alguns alunos comportamentos de nível 4 com níveis de desempenho entre ‘10’ «mínimo» e ‘12’ «máximo» (cf. Tabela 1).

Em relação ao critério *“inventiveness”* Lindström (2006) situa-se, também, a maioria da turma no nível 3 de transição de iniciante a especialista com níveis de desempenho entre os ‘7’ «mínimo» e ‘9’ «máximo» correspondentes a esta rubrica. Do mesmo modo, observou-se em alguns dos alunos comportamentos de nível 4 com níveis de desempenho entre ‘10’ «mínimo» e ‘12’ «máximo» (cf. Tabela 1, critérios para o processo criativo de Lindström).

Retomando a análise dos resultados do questionário ‘B’, relativamente, à quinta questão, **‘O processo de orientação do projecto favoreceu e enriqueceu a tua criatividade?’** regista-se como muito positiva a avaliação efectuada pelos alunos que revela tendências entre o muito bom, 12 alunos no nível 4 e bom 9 alunos no nível 3 (cf. Tabela 3). Regista-se que os alunos classificam, particularmente bem, a dinâmica de intervenção pedagógica, confirmando, deste modo, que a variedade de dispositivos interactivos implementados, processos construtivos de saber no desenvolvimento de processos, tiveram impacto nos resultados das aprendizagens. Podemos concluir que houve uma boa

receptividade e reconhecimento, por parte dos alunos, a uma metodologia de trabalho construtiva e avaliação formativa, no desenvolvimento da criatividade.

Em relação à sexta e última questão do questionário **‘Sentes-te satisfeito com o resultado do teu processo criativo?’** procurou-se averiguar e estabelecer a ligação da percepção do esforço e empenho dispendido pelo aluno e a satisfação do resultado ‘produto final’ dessa realização. Verificou-se que a maioria dos alunos ‘12’ assinalaram o nível 4 «muito bom», ‘8’ assinalaram o nível 3 «bom» e ‘1’ aluno assinalou o nível 2 «pouco» (cf. Tabela 3). Fazendo uma análise da satisfação dos alunos pode considerar-se o resultado como muito bom. Constatou-se que no geral os alunos se manifestaram satisfeitos com o resultado dos seus trabalhos, apontando os resultados para uma tendência de maior satisfação, havendo só um aluno que se mostrou pouco satisfeito.

Quando relacionamos as respostas a esta questão com as variáveis de motivação e auto-estima, estes resultados sugerem que existe uma relação de interdependência entre a auto-estima e a satisfação do desempenho, no âmbito pedagógico no desenvolvimento de competências e capacidades, destacando o papel positivo que uma avaliação formativa pode constituir como suporte referencial nesta relação (Lindström, 2006).

Deste modo, depreende-se que na avaliação do potencial criativo dos alunos se deve ter em consideração as relações entre estas variáveis, procurando-se promover um aumento do bem-estar interno que poderá levar ao desenvolvimento de competências, de auto-avaliação níveis de auto-eficácia e realização académica, factores muito importantes no desenvolvimento de um comportamento criativo (Lindström, 2006; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams, 2003).

No cruzamento com o critério **“capacity for self-assessment”** Lindström (2006) (cf. Tabela 1) as respostas a este questionário ao estarem na generalidade de encontro à percepção do professor que observou os seus desempenhos, sugerem que na sua maioria a turma se insere no nível 3 com níveis de desempenho entre ‘7’ «mínimo» e ‘9’ «máximo» correspondentes a esta rubrica. Do mesmo modo, observou-se em alguns dos alunos comportamentos de nível 4 com níveis de desempenho entre ‘10’ «mínimo» e ‘12’ «máximo» correspondentes a esta rubrica, (cf. Tabela 1, critérios para o processo criativo de Lindström).

Em relação aos três critérios do produto criativo de Lindström (2006) enunciados na p.101 desta dissertação, podemos constatar nas várias ilustrações realizadas pelos alunos, que poderão ser consultadas no Anexo III, vol.2, boas e elevadas qualidades de comunicação, adequação, conhecimento e aplicação dos princípios da cor, forma e composição e mestria no uso de materiais e técnicas.

Assim, na análise destes resultados e seu respectivo cruzamento com a variedade de informações obtidas através das diferentes abordagens e fontes de estudo e avaliação, permitiram identificar aspectos e comportamentos de níveis altos de criatividade tais como, características de personalidade na diversidade de abordagens, investimentos de exploração, descoberta e transformação, associação e manipulação de vários processos que revelaram boas capacidades de fluência, flexibilidade de pensamento e acção, motivação, empenho, reflexão, produção e auto-avaliação que podem ser constatados na elevada qualidade dos trabalhos dos alunos que corresponderam a níveis altos de avaliação.

6.5 – Considerações finais sobre o conjunto dos temas e resultados em análise

Através de resultados recolhidos no conjunto de documentos de enorme variedade de formas de expressão que foram sendo obtidos, ao longo do processo criativo realizado pela turma revelaram que a mesma dispõe de um repertório variado de procedimentos expressivos resultado da participação activa em pesquisas de referências, experiências várias e produções em formas de registo oral, escrito e visual.

Para além de se verificarem narrativas diferenciadas numa mistura de sentimentos e de percepções, verificou-se uma evolução distinta na complexidade e manipulação desse repertório quer a nível conceptual quer tecnológico. A maioria dos alunos demonstrou ter já um bom nível de conhecimentos heurísticos, existindo evidências que indicam uma evolução significativa em termos conceptuais e de representação gráfica, verificada nos recursos e articulação de diferentes registos semióticos observados nos processos e trabalhos dos alunos e indicativos de percepções mais amplas de conceitos.

Estas constatações são indicativas de que, para além de outros factores o conhecimento de um domínio está relacionado com o comportamento criativo e por sua vez o comportamento criativo pode ser estimulado, treinado e desenvolvido (Alencar e Fleith, 2003; Collins e Amabile, 2010; Csikszentmihalyi, 2010; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindsroom, 2006; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams, 2003; Tschimmel, 2003; 2010);

A capacidade de pensar criativamente desenvolve-se por força das modificações auto-induzidas no sistema cognitivo de um estudante. Por este facto, e no âmbito do ensino do design, a capacidade de pensamento criativo só pode ser desenvolvida e incentivada confrontando os estudantes com situações em que ponham em prática e exercitem procedimentos do pensamento criativo, treinem a sua percepção, desenvolvam estratégias para produzir ideias e conceber design, discorram sobre os processos criativos e os possam conscientemente questionar e reflectir sobre eles. (Tschimmel, 2010, p.451)

Este conjunto de elementos sustenta, então, a importância de investimento pedagógico na criatividade que, através de diferentes modelos processuais favoreça o auto-desenvolvimento, despertando a curiosidade para diferentes dimensões do conhecimento no desenvolvimento de competências num determinado domínio e no decorrer desse contexto de aprendizagem facilitem experiências significativas de gestão integrada no uso e transferência desses conhecimentos e competências, com a articulação de conteúdos e procedimentos que levam à motivação, desenvolvimento e desempenho criativo do aluno. Com este pensamento, esta investigação suporta a afirmação de que a criatividade não é fruto de um momento de inspiração instantâneo, mas sim de um trabalho dinâmico de crescimento progressivo dentro de um domínio ou campo de conhecimento, que implica a gestão integrada das dimensões afectivas e cognitivas e que no âmbito pedagógico de incentivo à criatividade o investimento no desenvolvimento de conhecimentos, processos, procedimentos capacidades e competências variadas, interrelacionadas e integradas pode constituir-se como instrumento diferencial positivo no desenvolvimento do potencial criativo do aluno. (Alter, 2010; Csikszentmihalyi, 2010; Eisner, 2002; Fowler, 1996; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindström, 2006; Rolling Jr., 2011; Rubio, 2003; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams, 2003; Tschimmel, 2003; 2010; Vasconcelos, 2014; Zimmerman, 2009).

Conclusão

Working with passion and commitment on behalf of young people [...]

There should be a commitment to all our young people that:

- we will offer them an experience of schooling with which they can engage fully and achieve their academic potential;
- they will have the chance to grow up and learn in a community that fosters shared values;
- they will have an experience of schooling on which they can look back with affection;
- their experience of school will ensure that they will have a positive role and stake in our society.

These commitments must be based in a deep sense of care for all young people and in particular for those who express their needs to us in ways which are so often difficult to accept. It is an enormous requirement to ask of our educators. It involves the task of building emotional capital within our school communities; recognising that every conversation, intervention, exchange, every day, every week, needs to leave young people with more self knowledge, self esteem, and understanding about how to live in their school community; the task of creating, designing and organising emotionally supportive settings in which all young people will want to engage and learn. (Wetz, 2009, p.106)

Num mundo globalizado, onde o desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação promove e estimula a emergência de múltiplas identidades socioculturais distintas e tantas vezes fragmentadas, a Escola deve reger-se por princípios éticos que procurem transmitir e assegurar a universalidade da educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, reforçando o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

No panorama nacional, atendendo às novas realidades e contextos derivados da “evolução social” e da “transformação do sistema educativo” já não se dispõe de linhas orientadoras, outrora valores que eram alicerces da profissão docente e que, actualmente, não se aplicam “à acção pedagógica e à profissão docente”; por outro lado, as linhas normativas indicadas pelo Estado esgotaram-se no sentido da coerência com a prática da docência, o que origina um espaço aberto, onde os professores terão de reavaliar e reencontrar novos valores, não renegando os ideais educativos positivos, mas, procurando soluções para os problemas actuais que afectam a docência e a educação de forma a perspectivarem-se boas e exemplares práticas educativas, no sentido de combater a marginalização, o isolamento e exclusão social (Nóvoa, 1991, p.26-27).

Dentro desta mesma visão, Gonçalves (2011, p.192) fazendo referência a Arendt

[...] para que a educação cumpra a finalidade de educar, H. Arendt propõe uma educação baseada no desenvolvimento para uma “acção política”, isto é, não deve a instituição escola permitir ser transformada em instrumento ao serviço de interesses políticos ou económicos, cujo critério de utilidade transformaria a escola numa fonte de “fabricação”, não de acção.

Deste modo, acredita-se que a verdadeira essência da educação, seja garantir o desenvolvimento global do ser humano no contexto social e cultural. Sendo a criatividade um potencial inerente à condição humana para criar e inovar, característica única que nos diferencia dos cérebros artificiais pela capacidade de lidar com a complexidade de fenómenos ambíguos, aleatórios, imprevistos e na exploração de cenários alternativos determinantes no progresso e evolução das sociedades, o seu estímulo e desenvolvimento deve ser encarado como um objectivo educativo fundamental.

De acordo com a literatura pertinente sobre a temática abordada nesta dissertação, a criatividade está relacionada com a aprendizagem, desenvolvimento e iniciativa pessoal no âmbito de um domínio/área de intervenção no contexto sociocultural, depreendendo-se que não basta o esforço do indivíduo para ser criativo, sendo o contexto em que este se insere e com o qual interage um factor essencial que exerce influência decisiva no processo de desenvolvimento e expressão criativa (Collins e Amabile, 2010; Csikszentmihalyi, 2010; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Tschimmel, 2003; 2010). Esta relação indivíduo/contexto, assume-se como condição para uma educação integral e significativa no processo ensino/aprendizagem de formação, transformação, gestão e aplicação de conhecimento e não na sua reprodução alienada. Neste sentido, no âmbito educativo numa abordagem à criatividade para o desenvolvimento do potencial criativo, a tónica não deve ser posta apenas na avaliação de um produto criativo, mas antes, no possibilitar ao aluno formas de percepção e compreensão das fases do processo criativo e na consideração da avaliação como parte da formação contínua, fundamental no proporcionar de bases para esse crescimento e amadurecimento consciente (Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindstrom, 2006; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams, 2003; Tschimmel, 2003; 2010).

Embora na comunidade científica se verifique um aumento considerável de interesse sobre o fenómeno da criatividade e sua importância na actual conjuntura, ainda são poucos os estudos empíricos sobre educação e criatividade, sua percepção, compreensão e avaliação nas práticas pedagógicas em sala de aula. Esta situação leva a que esteja aberto um espaço importante no campo da investigação educativa para a exploração de oportunidades e possibilidades, com o objectivo de se escolherem melhores percursos para a transformação positiva da escola no contexto actual, dada a imprevisibilidade e constante mutação sociocultural em que a criatividade é observada como uma prioridade, capacidade, ferramenta essencial humana de realização nos processos de construção e transformação do conhecimento (Lassig, 2009; Burnard e White, 2008; O'Farrell e Meban, 2003; Duarte e Vasconcelos, 2011).

Neste sentido, para a consideração e desenvolvimento da criatividade, é necessário que os professores construam novas formas de pensar, aprender e evoluir, acompanhando

conhecimentos significativos no campo mais amplo da investigação científica educacional. Por outro lado, no desenvolvimento das competências criativas, estes conhecimentos teóricos devem ser alvo de uma contínua reflexão crítica, com base em procedimentos práticos integrados nos diversos contextos que os desafiam, com vista a um melhor aprofundamento e compreensão de condições, que podem oferecer suporte ao desenvolvimento da criatividade (Alter, 2010; Lassig, 2009; Burnard e White, 2008; O'Farrell e Meban, 2003).

Neste enquadramento, as Artes Visuais representam um verdadeiro potencial no currículo escolar para o desenvolvimento da criatividade, ocupando uma posição fulcral na construção da sociedade do amanhã. Como tal, a sua afirmação no âmbito educativo, deve realizar-se na dinamização de aprendizagens centradas nas necessidades dos alunos da sociedade actual, numa formação para o pleno desenvolvimento das suas capacidades promovendo um sentido de identidade “autoconsciência das suas individualidades”, plena participação, construção e contribuição positiva. Isto implica o desenvolvimento do pensamento lógico, abstracto, imaginação, criatividade, flexibilidade e sensibilidade, e suas relações imprescindíveis na compreensão da produção artística, procurando de modo articulado abordagens contextualizadas, pela integração e interacção entre as diversas linguagens na diversidade de fontes culturais e artísticas essenciais no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação (Alter, 2010; Eisner, 2002; Fowler, 1996; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindström, 2006; Rolling Jr., 2011; Rubio, 2003; Vasconcelos e Elias, 2011a; Duarte e Vasconcelos, 2011; Vasconcelos, 2014; Zimmerman, 2009).

Deste modo, assumindo uma atitude consentânea com as novas realidades contemporâneas o professor das Artes Visuais deve, como mediador e agente social do processo de formação educativa, criar formas inter-relacionadas e integradoras através da realização e dinamização de práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento e crescimento consciente individual e colectivo, contribuindo para uma transformação positiva no sistema educativo e futuro da sociedade (Burnard e White 2008; Eisner, 2002; 2004; Efland, 2005; Esteban, 2009; Fowler, 1996; Fryer, 2009; Lassig, 2009; Lindström, 2006; O'Farrell e Meban, 2003; Rolling Jr., 2011; Sternberg, 2006; 2007; 2012; Sternberg e Williams, 2003; Tschimmel, 2003; 2006; 2010; Vasconcelos e Elias, 2011a; Duarte e Vasconcelos, 2011; Vasconcelos, 2014; Zimmerman, 2009).

Neste âmbito se posicionou este estudo no estímulo e desenvolvimento da criatividade na prática educacional numa turma do 12ºano do ensino secundário no domínio das Artes Visuais e no contexto das novas tecnologias. Não pretendendo ser representativo de uma realidade ampla, este estudo realiza uma possível contribuição na forma de um

trabalho de investigação-acção, apresentando uma reflexão crítica sobre os desafios que se colocam nas novas realidades educacionais. Procura, deste modo, fornecer possíveis pistas, caminhos a serem explorados no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e avaliação do desempenho em Artes Visuais, que poderão servir de estímulo ou ponto de referência a outros estudos de outras realidades, de forma, a contribuir para o desenho e implementação de melhores práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, (001-008). Acedido a 17 de Outubro de 2013, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>
- Alter, F., (2010). Using the Visual Arts to Harness Creativity, UNESCO Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning, Vol. 1 (5) 1-14. Acedido a 14 de Outubro, 2013, em: [unimelb.edu.au
http://www.researchgate.net/publication/228811183_Using_the_Visual_Arts_to_harness_Creativity](http://www.researchgate.net/publication/228811183_Using_the_Visual_Arts_to_harness_Creativity)
- Arnheim, R. (1986). *El Pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós Estética.
- Arts Education and Creativity. World Conference on Arts Education. "Building Creative Capacities for the 21st Century". Lisbon, Portugal, 6-9 March 2006. Working Document (1-53). Document prepared by of division of Arts and Cultural Enterprise of UNESCO Sector for Culture.
- Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade, *Psicologia da educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água. Revista Crearmundos, (1-17). Acedido a 4 de Dezembro 2013, em: http://www.creamundos.net/primeros/revista03_especial%20libros/entre%20a%20teoria%20e%20a%20pratica.htm
- Bahia, S. & Trindade, J. (2010). Contributos da Psicologia para a Educação Visual, I Seminário Internacional, Contributos da Psicologia em Contextos Educativos (pp. 846-857). Braga: Universidade do Minho, 2010, ISBN- 978-972-8746-87-2- Acedido a 25 de Outubro, 2013, em: https://www.academia.edu/441680/Contributos_da_Psicologia_para_a_Educacao_Visual
- Belidson, D. (2006). Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG, FAV, 2006*. Vol. 4, n.1 e 2: Jan-Dez/2006, (1-244). Acedido a 27 de Julho, 2014, em: http://culturavisual.fav.ufg.br/uploads/459/original_Visualidades-V.04_n.1_e_2_2006_-_ESGOTADA.pdf
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 2011, Vol. 30, Nº 1, (19-47)
- Burnard, P. & White, J. (2008). Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education, *British Educational Research Journal*, 34: 5, (667-682) <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713406264>
- Caires, C. (2008). Desenho e design. Tutorials wordpress.com, em: <http://dedsign.wordpress.com/programatica/desenho-i/linha/1-contorno-e-gestualidade/>
- Collins, M. & Amabile, T. (2010). *Motivation and Creativity*. In *Handbook of Creativity*. Sternberg R. J.(ed), (297-312). Cambridge: University Press.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Projecto:percursos com sentidos*. Lisboa: Edições Asa.

- Coutinho, C.; Sousa, D.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2009, vol. XIII, nº2. (355-380)
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Creatividad – El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y Invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Damásio, J. (2011). *Media e Tecnologia. Tecnologias Sociais e Educação: Os Tempos em que Aprendemos e Ensinaemos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Damásio, J. (2001). *Novas literacias, Novas Ferramentas Educativas. Caleidoscópio : Revista de Comunicação e Cultura* nº 01, 2001, (59-69) – Acedido a 23 de Julho de 2014, em:
http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/602/damasio_literaciasferramentaseducativas_%231de1.pdf?sequence=1
- Duarte, J. 2008. Investigação participativa, um género menor? *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins*. Volume 1. Nº1. (1-13).
<http://www.entrelugares.ufc.br/antigo/numero1/artigospdf/jose.pdf>
- Duarte, J. & Vasconcelos, M. C. (2011). A Função Inalienável das Artes Visuais: Reflexão a Duas Vozes. *Revista Lusófona de Educação*, 18, dec. 2011. Acedido a 25 de Junho de 2014, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2570>
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2005). Cultura, Sociedade, Arte e Educação. Palestra: II Encontro, 19 a 22 de Maio. Sesc Vila Mariana, 2005. Acedido a 2 de Julho 2014, em:
http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*. Editors: Tom Barone. Arizona State University, U.S.A, Acedido a 17 Julho, 2012, em: www.ijea.org/v5n4/v5n4.pdf
- Esteban, T. (2009). Avaliação e Fracasso Escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, (13-26).
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, K. & Stuhr, P. L. (2011). Art Education is Not a Frill—It is Essential! Section I, (1-11): What High-Quality Art Education Provides. By Kerry Freedman, Pat Stuhr, Jerome Hausman, and James Haywood Rolling Jr. (Posted November 16, 2011). Acedido a 23 de Junho 2014, em:
http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA_AdvocacyWhitePapers_1.pdf
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fryer, M. (2009). Promoting creativity in education and the role of measurement. Measuring Creativity, Proceedings for the conference, Can creativity be measured? Brussels, May 28-29, 2009. (327-326)

http://www.google.pt/search?hl=enPT&source=hp&q=Fryer%2C+M.+%282009%29.+Promoting+21.+creativity+in+education+and+the+role+of+measurement.&gbv=2&oq=Fryer%2C+M.+%282009%29.+Promoting+21.+creativity+in+education+and+the+role+of+measurement.&gs_l=heirloom-hp.3...1056.1056.0.1504.1.1.0.0.0.131.131.0j1.1.0....0...1ac.1.34.heirloom-hp..1.0.0.9nSBzwCELPo

Gardner, H. (1996). *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, I. (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70.

Gonçalves, M. (2011). Da Ética à Utopia em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), (185-193). Acesso em Abril 2013, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2372/1872>

Grushka, K. & Donnelly, D. (2010). Digital Technologies and performative pedagogies: Repositioning the visual. *Digital Culture & Education*, 2:1, 83-102. Acedido a 16 de Junho 2014, em: http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2010/05/dec1030_donnelly_2010.pdf

Heller, S. (2001). The End of Illustration. An Independent Speak. Second Illustrator's Conference, Santa Fe, 2001, Illustrators Partnership, (pp.1-118). Acedido a 16 de Junho 2014, em: <http://illustratorpartnership.org/downloads/independent.pdf>

Heller, S. (2004). Ode to Illustration. AIGA | the Professional Association for Design (1-3). Acedido a 19 de Maio 2014, em: <http://www.aiga.org/ode-to-illustration/>

Hernández, F. (1998). Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho Tradução Jussuara Haubert Rodrigues.—Dados eletrônicos—Porto Alegre. Artmed 1998/2007. Versão impressa 1998. Consulta online no Google Books em: http://books.google.pt/books?id=6BJ53dGzbHYC&pg=PA3&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Hernández, F. (2006). Elementos para una Génesis de un Campo de Estudio de las Prácticas Culturales de la Mirada y la Representación. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG, FAV*, 2006. Vol. 4, n.1 e 2: Jan-Dez/2006, (1-244). Acedido a 27 de Julho, 2014, em: http://culturavisual.fav.ufg.br/uploads/459/original_Visualidades-V.04_n.1_e_2_2006_-_ESGOTADA.pdf

Hong, C. (2006). Developing Literacies in Postmodern Times: The Role of the Arts in Education: Comunicação apresentada na Unesco, World Conference on the Arts in Education, Lisbon, Portugal, March 2006, (1-8). Acedido a 24 de Junho 2014, em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_Hong.htm/Christina%2BHong.htm

Jardí, E. (2012). *Pensar con Imágenes*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill, SL.

Kantrowitz, A., Brew, A. & Fava, M. (2012). Drawing Connections: New Directions In Drawing And Cognition Research. Published in Tracey (in press) www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/. (pp.1-17) Acedido a 1 de Julho de 2014, em: https://www.academia.edu/2374877/Drawing_Connections_new_directions_in_drawing_and_cognition_research

- Lassig, J. (2009). Promoting Creativity in Education: from Policy to Practice: An Australian Perspective. In: Proceedings the 7th ACM Conference on Creativity and Cognition: Everyday Creativity, 27-30 October 2009, University of California, Berkeley, (1-11). <http://eprints.qut.edu.au/28958/>
- Lee, A. (2013). Literacy and Competencies Required to Participate in Knowledge Societies. Estudo apresentado na Unesco sobre o tema: Conceptual Relationship between Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Papers, Unesco, "World Summit on the information Society (WSIS), Geneva 2003, Tunis, 2005", (1-129). Published in 2013 by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Acedido a 10 de Julho, 2014, em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS - Series of research papers -](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_)
- Lindström, K. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *Journal Compilation* NSEAD/Blackwell Publishing Ltd. (pp. 53-66) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x/pdf>
- Longavesne, J. (2001). The Aesthetics and Rhetoric of the Technological Arts Interface Machines. *Crossings: eJournal of Art and Technology*, Vol.1, Issue 2, (1-15). Acedido a 21 de Maio 2014, em: <http://crossings.tcd.ie/issues/1.2/Longavesne/>
- Lopes, P. (2006). Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais Oficina de Multimédia B 12º Ano. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marín, R. V. (2011a). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), (211-230). <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín, R. V. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, (271-285), em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Martins, R. (2006). Porque e como falamos da cultura visual? *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG, FAV*, 2006. Vol. 4, n.1 e 2: Jan-Dez/2006, (1-244). Acedido a 27 de Julho, 2014, em: http://culturavisual.fav.ufg.br/uploads/459/original_Visualidades-V.04_n.1_e_2_2006_-_ESGOTADA.pdf
- McMaster, S. (2011). Visual Literacy and Art Education. Independent Study (PhD) Concordia University, (1-33). Acedido a 22 de Junho 2014, em: <http://www.benthamscience.com/open/tocomm/articles/V002/79TOCOMMJ.pdf>
- Metropolitan Educational Research Consortium (MERC). What is action research?. Virginia Commonwealth University <http://www.merc.soe.vcu.edu/action-research/what-is-it/>
- Nickerson, R. (2010). Enhancing Creativity. In *Handbook of Creativity*. Robert J. Sternberg (ed), (392-430). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- O'Farrell, L. & Meban, M. (2003). Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators. Paper commissioned by UNESCO under contract with the Faculty of Education at Queen's University, Kingston, Canada. Acedido a 7 de Julho 2014, em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/>

Project Zero 2012. Perspectives on Learning

[http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure\(1\).pdf](http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure(1).pdf)

Rattle, S. (2009). Cultural Education: The Promotion of Cultural Knowledge, Creativity and Intercultural Understanding through Education. Conselho Parlamentar Europeu, Julho de 2009. Doc 11989, (3-9). Acedido a 6 de Maio de 2014, em: <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=12270&Language=EN>

Roldán, J. &, Marín R. V. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe, S.L.

Rolling, Jr. J. (2011). Art Education as a Network for Curriculum Innovation and Adaptable Learning. Section I, (1-11): What High-Quality Art Education Provides. By Kerry Freedman, Pat Stuhr, Jerome Hausman, and James Haywood Rolling Jr. (Posted November 16, 2011). Acedido a 23 de Junho 2014; em http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA_AdvocacyWhitePapers_1.pdf

Rubio, M. F. (2003). Todo el mundo es un artista. Criatividade, imaginação, percepção visual y otras conductas artísticas. In Marin Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (107-178). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson Prentice Hall

Sanches, I. (2009). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5. (127-142) <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

Simões, S. (2002). O Desenho na Era Digital: Ruturas e Continuidades. *Revista Margens e Confluências*. Guimarães. Nº 4, setembro 2002, (1-22). Acedido a 4 de Julho de 2014, em: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55662/2/2381.pdf>

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006, Vol. 18, No. 1, (87-98). Acedido a 17 de Outubro 2013, em: http://people.uncw.edu/caropresoe/giftedfoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf

Sternberg, R. (2007). *Creativity as a Habit*. Chapter 1, (3-25). Acedido a 17 de Outubro 2013, em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.148.5028&rep=rep1&type=pdf>

Sternberg, R. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach *Creativity Research Journal*, 24(1), (3-12), Acedido a 16 de Agosto 2014, em: [http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/indrya/Kreativitas/Sternberg%20\(2012\).pdf](http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/indrya/Kreativitas/Sternberg%20(2012).pdf)

Sternberg, R. & Lubart, T. (2010). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In *Handbook of Creativity*. Robert J. Sternberg (ed), (3-15). Cambridge: University Press.

Sternberg, R. & O'Hara, L. (2010). *Creativity and Intelligence*. In *Handbook of Creativity*. Robert J. Sternberg (ed) (251-272). Cambridge: University Press.

Sternberg, R. & Williams W. (2003). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*. Porto: Asa Editores.

The Arts, (2009). The Ontario Curriculum Grades 1-8, Arts (2009) Revised, (pp.1-212). Queen's Printer for Ontario, 2009. ISBN 978-1-4249-8061-1 (Pdf). Acedido a 6 de Junho, em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>

- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: *Designing Social Futures*. Harvard Educational Review Volume 66, Nº1, (1-30). Acedido a 26 de Junho 2014, em:
http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Tschimmel, K. (2006). Let students think about their thinking in design: a constructivist approach. This research was funded by the 'Fundação para a Ciência e Tecnologia' (FCT), Portugal, POCTI Program, SFRH/BD/6408/2001, (669-682). Acedido a 27 de Dezembro, 2013, em:
https://www.academia.edu/.../Let_students_think_about_their_thinking_in_design._A_constructivist_approach
- Tschimmel, K. (2003). O Pensamento Criativo em Design. Reflexões acerca da formação do designer. Mundos Reflexionados Creatividad. Texto original de uma comunicação publicada no catálogo do Congresso Internacional de Design, ocorrida no dia 29.3.03 em Lisboa, (1-11). http://www.creamundos.net/primeros/artigo_katja_o_pensamento_criativo_em_design.htm
- Tschimmel, K. (2010). Sapiens e Demens no Pensamento Criativo do Design. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. http://katjatschimmel.com/?page_id=15
- Tschimmel, K. (2011). Design as a Perception-in-Action Process. In *Design Creativity*, Taura, T., Nagai, Y. (ed) (223-230). London: Springer Verlag
http://katjatschimmel.com/?page_id=15
- Turner, J. e Shellard, E. (2012). Developing and Using Instructional Rubrics. ERS FOCUS ON: *Research and practices to bring key issues into focus for educators across the spectrum of K-12 education* (1-22). Educational Research Service. *The Information Source for School Decisions*. em:
<http://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2012/handouts/Arpin/ArpinReadingDevelopingUsingInstructionalRubrics.pdf>
- Vasconcelos, M. C. & Elias, H. (2006a). O "Campo Expandido" do Desenho e suas Práticas Criativas — Design Novos Caminhos outros Horizontes. *Caleidoscópio Revista de Educação e Cultura*, 1º Semestre, 2006, Nº7, (67-80). Edições Universitárias Lusófonas. Acedido a 20 de Julho de 2012, em:
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2299/1808>
- Vasconcelos, M. C. & Elias, H., (2006b). Questioning Drawing for Designers: Project work as a strategy and examples from the practice. (1-9). Design Research Society. International Conference in Lisbon . IADE. Acedido a 13 de Julho de 2012, em:
http://www.iade.pt/drs2006/wonderground/proceedings/fullpapers/DRS2006_0035.pdf
- Vasconcelos, M. C. (2014). Dimensões estratégicas no ensino do desenho para a formação em design e artes visuais na contemporaneidade : Revista SCIAS Arte/Educação nº 02, (1-21). Acedido a 13 de Agosto de 2014, em:
<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS>
- Wetz, J. (2009). Urban village schools. Putting relationships at the heart of secondary school organization and design. Lisbon: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Wigan, M., (2008). *Text and Image*. AVA Publishing, SA.
- Zeegen, L. (2009). What is illustration? Rotovision SA.

Zimmerman, E. (2009).Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. *Studies in Art Education*. National Art Education Association a Journal of Issues and Research, 50(4), (382-399). Acedido a 1 de Junho 2014, em: [http://pdf-release.net/external/2525645/pdf-release-dot-net-A6_Studies%2050\(4\)_Summer2009-9.pdf](http://pdf-release.net/external/2525645/pdf-release-dot-net-A6_Studies%2050(4)_Summer2009-9.pdf)

Índice Onomástico

Alencar, E. e Fleith, D.....	39, 40, 74, 99, 103, 132
Alter, F.	19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 81, 82, 107, 114, 133, 136
Arnheim, R.....	25
Bahia, S. e Nogueira, S.	32, 35, 36, 96, 97, 98, 127
Bahia, S. e Trindade, J.	25, 26
Belidson, D.	58, 59, 99
Brumberger, E.	55
Burnard, P. e White, J.	32, 33, 34, 135, 136
Caires	69, 86, 108
Collins, M. e Amabile, T.....	39, 77, 78, 82, 132, 135
Cosme, A. e Trindade, R.	76
Coutinho, C. <i>et al</i>	63, 65, 66, 68
Csikszentmihalyi, M.....	15, 22, 40, 74, 78, 122, 132, 133, 135
Damásio, J.....	52, 53, 54, 55, 104, 123
Duarte, J.	65, 67, 68, 97
Duarte, J. e Vasconcelos, M. C.	19, 20, 23, 24, 25, 26, 135, 136
Efland, A.	19, 20, 22, 26, 27, 114, 136
Eisner, E.	15, 19, 20, 21, 23, 26, 30, 73, 79, 104, 107, 133, 136
Esteban, T.	19, 136
Fowler, C.	19, 20, 21, 24, 26, 28, 52, 123, 133, 136
Freedman, K. e Stuhr, P. L.....	59, 99
Freire, P.....	67
Fryer, M.	74, 75, 107, 114, 132, 133, 135, 136
Gardner, H.....	37, 38, 116
Gil, I.	56, 57, 58
Gonçalves, M.....	134
Grushka, K. e Donnelly, D.	60, 99
Heller, S.....	44, 45, 46, 48, 49, 50
Hernández, F.....	58, 59, 84
Hong, C.	51, 52, 56, 57, 59

Jardí, E.	48, 49, 50
Joan Costa	25
Kantrowitz, A., Brew, A. e Fava, M.	30
Lassig, J.	35, 36, 37, 74, 81, 98, 103, 107, 114, 115, 132, 133, 135, 136
Lee, A.	51, 54, 55, 56
Lindström, K.	78, 79, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 136
Longavesne, J.	51, 52
Marín Viadel	64
Martins, R.	58
McMaster, S.	57, 58
Metropolitan Educational Research Consortium	66
Nickerson, R.	37, 73, 77
Nóvoa, A.	134
O'Farrell, L. e Meban, M.	62, 63, 135, 136
Project Zero	82, 96, 99
Rattle, S.	15
Roldán, J. e Marín, R. V.	63, 64, 67
Rolling Jr. J.	29, 133, 136
Rubio, M. F.	22, 24, 25, 114, 133, 136
Sanches, I.	65, 66, 67
Simões, S.	31, 123
Sternberg, R.	15, 22, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 74, 75, 76, 77, 79, 98, 107, 114, 122, 131, 132, 133, 135, 136
Sternberg, R. e Lubart, T.	39, 40, 79, 114, 115, 122
Sternberg, R. e O'Hara, L.	38, 79, 122
Sternberg, R. e Williams, W.	107, 131, 132, 133, 135, 136
The Arts	29, 53
The New London Group	59, 60, 99
Tschimmel, K.	27, 36, 37, 38, 39, 40, 77, 78, 81, 83, 101, 107, 108, 114, 116, 122, 124, 132, 133, 135, 136

Turner, J. e Shellard, E.....	115
Vasconcelos, M. C.....	19, 79, 98, 104, 107, 110, 116, 122, 133, 136
Vasconcelos, M. C. e Elias, H.	19, 20, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 123, 136
Wetz, J.....	134
Wigan, M.	42, 43, 44, 45, 47, 49
Zeegen, L.	42, 43, 44, 46, 47, 48
Zimmerman, E.	35, 114, 117, 122, 133, 136

APÊNDICES

APÊNDICE I

**Texto da autora Carla Gil, professora supervisora do
estágio que deu mote ao Projecto Sinestésias '*mixed senses*'**

Apêndice I – Texto da autora Carla Gil, professora supervisora do estágio que deu o mote ao Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

Nunca estamos sós enquanto há Luz

Sempre acompanhada, caminho!

A minha companheira apenas tem forma, silenciosa e, em simultâneo, repete os meus gestos, surge sempre que há luz, adquire várias formas, curtas, longas, por vezes, lambe paredes, trepa-as, outras vezes duplica-se e até se triplica, mas mesmo nestas mutações, continua a imitar-me, enfim... se corro ela também corre, se danço ela também dança, repete, repete sem se cansar e o fantástico é que parece adivinhar o que vou fazer a seguir. Outras vezes acontece vê-la dentro de outra igual, vejo-a e fico curiosa, estupefacta, até me questiono como é possível.

O mais triste é que, fazendo-me ela diariamente companhia, nunca lhe falo; passam-se dias e nem me lembro da sua existência. Tem uma particularidade - apenas acredita no momento, no futuro nunca acreditara, ou melhor, nem sabia da sua existência, esse pertence ao mundo dos sonhos e sonhar é algo desconhecido para ela.

Não é só tristeza, quando ela cruza com outras, é um entra e sai dentro dela; é uma constante incorporação nas outras, aproximam-se, afastam-se, beijam-se, lindo de ver!

Comecei a dar por ela e a respeitá-la, quando vi outra a querer entrar nela, então passei a segui-la, como ela muda, mais do que eu, projecta-se e reflecte-se em tudo. Na água, a cópia é quase fiel, calma, nítida, noutras é perturbada, não pára quieta, nervosa até.

Quando ergo o olhar, vejo-a com outros contornos, com cor, as mesmas que uso, realmente ando sempre acompanhada, vidros e mais vidros, metais, espelhos, tomam variadas formas, (que imitação tão distorcida que por vezes encontro!), estão em todo o lado, duplicam-se, triplicam-se em cada olhar, fico tonta, nesses momentos tenho que sair, fugir, para ficar apenas com a minha fiel companheira, esta que nada diz, nada pede, não me julga, é apenas isso, companheira.

O seu companheirismo e respeito por mim é imenso e, quando apago a luz para dormir, ela descansa. Mas, surgem outras, com outras formas, estas desconheço-as! Assustam-me! Bailam nas paredes do meu quarto, numa dança sem ritmo. Escondo-me debaixo dos lençóis. Sei que elas continuam lá, lentamente o medo vai tomando conta dos meus sentidos, imobilizando-os. Resta apenas a sensação de que estas são vida. O medo atinge o seu auge quando penso que elas poderão, a qualquer momento, tocar-me. O cansaço toma conta do meu ser, acordo e já é dia, sorrio e comigo ela também acorda.

Recordo-me de ter mais consciência da tua presença, foi quando te perdi, quando as casas começaram a crescer em direcção ao céu, tapando aquilo que te alimentava, o sol. Aí, deixei de te poder ver quando te espreguiçavas, no auge da tua elegância.

É ao amanhecer e ao entardecer que pareces atingir o infinito. Adoro o momento em que estamos unidas, momento único, quando o sol está tão longe e tão alto, tão quente, que te escondes debaixo de mim!

Sei apenas que, com o sol, és mais tu, estás na tua essência.

Carla Gil

APÊNDICE II

Síntese Curricular, Oficina Multimédia B, 12º Ano

Apêndice II – Síntese Curricular, Oficina Multimédia B, 12º Ano



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

2012/2013 Oficina Multimédia B 12º Ano Turma F

Síntese Curricular

Finalidades da disciplina

- Aprender e desenvolver os conceitos de base técnica de suporte ao desenvolvimento multimédia;
- Desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos "tradicionais" no contexto de multimédia digital;
- Desenvolver a capacidade de interligar meios diferenciados num todo com significação e narrativa multimédia;
- Desenvolver as capacidades individuais e colectivas de interrogação e compreensão dos meios de produção visual e audiovisual em oposição, complemento e integração com os meios multimédia;
- Promover a capacidade de análise e de crítica de produtos e trabalhos existentes no sentido de treino e aprofundamento das capacidades de melhoria de padrões de qualidade existentes.

Principais conteúdos

- Introdução ao multimédia digital, noções base, multimédia em sentido lato e em sentido restrito;
- Texto, escrita em e para a multimédia digital;
- Imagem digital, noções técnicas associadas, codificação, compreensão, cor real, edição de imagem, digitalização e impressão;
- Animação, noções, introdução às técnicas de animação, animação em multimédia, animação simplificada e expedita, formas de suporte digital para animação em multimédia;
- Integração multimédia, integração de partes no todo, a linguagem de linguagens, tópicos sobre projectos de projectos:

Aprendizagens pretendidas

Esta disciplina visa a utilização de diversos meios de comunicação como o desenho, a fotografia, a animação, a música, o vídeo e a informática com manipulação de aplicações diversas de forma criativa. Será privilegiado o desenvolvimento de capacidades de raciocínio, de análise, de síntese, de aplicação de conhecimentos adquiridos no que toca às suas formas de gerar e gerir informação enquanto forma universal de comunicação.

Actividades a realizarem pelos Alunos, sua Avaliação e Classificação

Ao longo do ano, serão solicitadas aos alunos, para além da sua assiduidade, pontualidade, participação empenhada e comportamento adequado na aula, diversas actividades criativas com o domínio de diferentes aplicações. Todas estas solicitações são avaliadas e contribuem para a atribuição de uma classificação no final de cada período e no final do ano. Nestas classificações, que correspondem a todo o trabalho desenvolvido pelos alunos desde o início do ano, os pesos atribuídos a cada componente são os seguintes:

1

Domínios	Actividades
Conhecimentos e Capacidades 90%	1ª Fase - Introdução aos softwares: Adobe Photoshop Adobe Illustrator 2ª Fase - Desenho vectorial, edição, manipulação e tratamento de imagem. 3ª Fase - Conceção gráfica, paginação e ilustração de um livro 4ª Fase - reaproveitamento dos trabalhos realizados anteriormente em novas aplicações de edição de imagem - Affter Effects. Nota: Posteriormente serão abordados outros programas de acordo com a dinâmica e criatividade da turma
Atitudes e Comportamentos 10%	- Participação e Empenhamento. - Sentido de Responsabilidade. - Relação com os Outros

Aulas Previstas

1º Período	51
2º Período	38
3º Período	36
Total	125

Material necessário:

Os alunos deverão vir munidos para a aula com o caderno diário, a esferográfica, a "pen" e, se tiverem, uma câmara digital, arquivo imagético com base na pesquisa solicitada e imagens de autoria dos alunos (croquis, esboços, fotografias, etc.).

Nota: Esta planificação e estes critérios de avaliação serão dados a conhecer e detalhadamente explicados a todos os alunos logo no início do ano lectivo.

Professora: Carla Gil

2

APÊNDICE III

Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’ planificação e calendarização das actividades

Apêndice III – Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’ planificação e calendarização das actividades



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

OFICINA MULTIMÉDIA B

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES PARA 1º, 2º e 3º PERÍODOS

Unidade Didáctica: Projecto Sinestésias “Mixed Senses”

Livro de Artista — Ilustração e Paginação —

Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano, Turma: F

Professora Estagiária, Carla Metello



Finalidades da Disciplina

Uma vez dominados alguns conceitos de base técnica, a aprendizagem de multimédia deve passar por aprender a integrar conteúdos – gerados das mais diversas formas (desenhos a carvão, aguarelas, pintura a óleo, fotografia, desenhos animados em papel, etc.) – no contexto digital e dar-lhes um sentido multidisciplinar integrado. Neste sentido, esta disciplina permite o confluir dos conhecimentos já adquiridos para uma perspectiva de criação de narrativa multimédia.

As finalidades podem assim apresentar-se da seguinte forma:

- Apreender e desenvolver os conceitos de base técnica de suporte ao desenvolvimento multimédia;
- Desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos “tradicionais” no contexto de multimédia digital;
- Desenvolver a capacidade de interligar meios diferenciados num todo com significação e narrativa multimédia;
- Desenvolver as capacidades individuais e colectivas de interrogação e compreensão dos meios de produção visual e audiovisual em oposição, complemento e integração com os meios multimédia;
- Promover a capacidade de análise e de crítica de produtos e trabalhos existentes no sentido de treino e aprofundamento das capacidades de melhoria de padrões de qualidade existentes.

Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, Oficina de Multimédia B, 12º Ano

Planificação do Projecto Sinestesias ‘mixed senses’

Conteúdos/ Tema	Objectivos Gerais e Específicos	Sugestões Metodológicas Estratégias/Actividades a Desenvolver	Recursos	Tempo Lectivo (Calendarização)
Introdução aos Programas Adobe Photoshop e Adobe Illustrator. Visionamento de imagens relacionadas com os temas Análise, Debate/Discussão. Exercícios Práticos nas aplicações adobe Illustrator e adobe Photoshop, para a aquisição de capacidades técnicas e criativas nas duas aplicações. - Resoluções e formatos - Sistema de grelhas - Percepção visual - Campos cromáticos - Estudo e aplicação dos princípios e processos de desenho no uso de elementos visuais e da composição - Documento — organização do espaço de trabalho; medidas e formatos - Controle de formas básicas de criação e manipulação - Ferramentas de selecção - Ferramenta Pen - Cor - preenchimento e contorno - Layers - Brushes	- Proporcionar diferentes, suportes, materiais, ferramentas e procedimentos, incentivando-se à sua exploração, experimentação e manipulação, possibilitando novos desafios e surgimento de novas ideias. - Consolidar o sentido de apreciação estética do mundo. - Desenvolver e orientar hábitos de pesquisa, análise crítica, selecção de critérios, sistematização/gestão e organização da informação. - Desenvolver competências de análise do objecto artístico na sua especificidade técnica e formal nas várias modalidades de manifestações artísticas. - Reconhecer questões estéticas, visuais e práticas determinantes numa obra/trabalho artístico — elementos estruturais da linguagem plástica que configuram matéria expressiva e conceptual.	APRESENTAÇÃO DO PROJECTO: LIVRO DE ARTISTA - Ilustração e Paginação - Sinestesias “Mixed Senses” a desenvolver ao longo do 1º e 2º Períodos, enunciando as fases do mesmo. — Recolha de informação (pesquisa), aferição de conhecimentos técnicos, organização /sistematização, concepção, materialização, edição, produção, apresentação e exposição do trabalho —. - Entrega do enunciado do projecto, (com a prévia pesquisa) e visionamento de imagens, relacionadas com o tema. — Debate e esclarecimentos — . - Os alunos serão orientados no desenvolvimento de trabalhos individuais e de grupo, tendo como objectivo final um projecto colectivo —um livro — com a compilação das ilustrações por eles criadas. - No decurso das actividades visa-se também promover e orientar hábitos de pesquisa, análise crítica, selecção de critérios, sistematização/ organização: Como <i>trabalho complementar</i>, a realizar fora do espaço da aula, a construção de um portefólio imagético com base nas pesquisas solicitadas. <i>Ficha de Análise</i> — A cada aluno será entregue uma ficha de análise (doc) que o mesmo deverá preencher e anexar no seu portefólio, depois de seleccionar três obras de referência, das correntes artísticas do sec.XX e do sec.XXI, com as quais o aluno mais se identifica, embora subordinadas à temática da pesquisa e contextualizando a obra nas dimensões estética, histórica, e cultural. DESENVOLVIMENTO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS, onde serão abordadas as ferramentas básicas de desenho nas aplicações informáticas Adobe Photoshop e Illustrator fornecendo conhecimentos e competências necessárias para edição, desenho e produção de imagem, criação vectorial. Estes exercícios práticos terão uma contextualização teórica de conceitos de imagem, comunicação visual, design, Ilustração (os conceitos e princípios) e processos de criação e produção.	Sala de Aula equipada com hardware, software e projector vídeo. ✓ caderno diário ✓ esferográfica ✓ “pen” ✓ câmara digital ✓ arquivo imagético com base na pesquisa solicitada ✓ fichas de análise ✓ portefólio de imagens de autoria dos alunos (croquis, esboços, fotografias, etc.).	1º Período Fase Preparatória

• <i>Blends e efeitos</i> • <i>Trabalhar a imagem bitmap</i> • <i>Trabalhar o desenho vectorial.</i> • <i>Formatos de gravação e gestão.</i> • <i>Integração com outros programas.</i> O Desenho sobre imagem digitalizada - Manipulação, composição e edição de imagem - Utilização das aplicações informáticas para a concepção de imagens vectoriais. • <i>Desenho de Contorno - Sentido da Configuração - Separação da Forma</i> • <i>Contorno – Sentido Tridimensional da Forma - Expressividade –</i> Pixels, Vector e Analógico, expansão e potenciação da imagem pela tecnologia, com base na multiplicidade de materiais e técnicas de processos contemporâneos de reconfiguração da Imagem. • O auto-retrato, tema artístico explorado, nas mais diversas expressões e intensidades por vários artistas, transporta consigo significados e intenções que variam, de acordo com o contexto histórico. Abordar os conceitos de linguagem - Sistemas Sínicos - • Signo Verbal (signo, significante e significado) e Signo Icónico - Signos, símbolos e Sinais	• Desenvolver competências de análise para codificar e decodificar o objecto visual cultural na sua especificidade técnica, formal e simbólica. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para reflectir sobre a realidade contemporânea. • Desenvolver competências de trabalho apoiados numa metodologia de processo criativo e artístico • Desenvolver competências integradoras e inter-relacionadas que permitam operar, no meio digital de forma criativa e sustentada. • Conhecer os recursos e procedimentos técnicos para uma correcta gestão dos meios digitais. • Reconhecer nas imagens e nos objectos a existência de uma estrutura organizadora dos elementos que os constituem. • Reconhecer, tanto nos objectos como na sua representação, a relação entre estrutura e forma, a proporção e a desproporção.	DESENHO DE CONTORNO -Trabalho Individual - SENTIDO DA CONFIGURAÇÃO E EXPRESSIVIDADE - Dia 5 Novembro - Lançamento - Início do trabalho - Dias, 8,12 e 15 fases do trabalho - Dia 15 Entrega - Presencialmente ou por email Aplicação Informática: Adobe Illustrator Sinopse: “Desenvolver o sentido da configuração patente nos objectos. A partir da separação da forma e fundo, procurar entender o sentido conceptual da linha, enquanto elemento de identidade e construção morfológica” Caires, (2008). Trabalho Complementar - recolha e análise de informação : Pesquisa imagética de três obras de autores do sec.XX e sec. XXI, em que a linha assume um papel de força na composição. Ficha de Análise: Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... “word doc”) e anexar, ao portefólio. “THE MAKING OF MYSELF” -Trabalho Individual - CONSTRUO-ME A MIM MESMO - Dia 5 Novembro – Pré-Lançamento - - Dias 19, 22, 26 e 29 Novembro, Desenv. Trabalho - - Dia 29 Novembro – Entrega do trabalho impresso e apresentação Oral – Aplicação Informática: Adobe Photoshop Sinopse: O objectivo do exercício, é incentivar e orientar o aluno numa exploração pessoal das possibilidades do auto-retrato, ou auto-representação estimulando a expressão pessoal do aluno e a sua imaginação e, em simultâneo, desenvolver e explorar a capacidade de interligar meios diferenciados, num todo, com significado na criação de uma narrativa multimédia por meios e técnicas digitais. Pretende-se estimular e explorar a utilização de técnicas mistas de analógico com o digital, promovendo a transdisciplinaridade e complementaridade de meios, procedimentos e suportes de comunicação		1º Período Fase Preparatória
---	---	---	--	--

• Mensagem - monossémica ou polissémica. • Mensagem - níveis de interpretação: denotativo e conotativo.	• Fornecer os conhecimentos e competências necessários para manipular e criar imagens digitais, utilizando, de forma eficaz, as ferramentas e procedimentos do Adobe Photoshop e Adobe Illustrator.	Trabalho Complementar - recolha e análise de informação : Pesquisa imagética de três obras de autores do sec.XX e sec. XXI, em que a autorepresentação seja um tema abordado. Ficha de Análise: Identificar cada estilo estudado com o nome do autor/realizador/ilustrador/designer gráfico bem como o nome da obra. Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... "word doc") e anexar ao portefólio.		
Introdução ao programa Adobe In Design. Introdução a noções de paginação eletrónica, fornecendo alguns conceitos de base técnica no programa Adobe InDesign. • Terminologia tipográfica • Introdução ao InDesign. • Criar Documentos. • Tratamento gráfico de texto. • Desenho vectorial / Preenchimento e contorno. • Inserção e manipulação de imagens. • Pré-impressão. Interface gráfico entre os três Softwares. A Ilustração e o seu enquadramento histórico. A Ilustração contemporânea. Da identidade visual ao design editorial, a planificação desenvolve-se numa relação contínua e interdisciplinar — Formato, layout, composição, tipografia, gestão dos conteúdos e referências visuais como parte importante da linguagem da representação e expressão gráfica.—	• Adquirir conhecimentos e base operativa de interface gráfico digital. • Desenvolver conhecimentos e capacidades de gestão relacionada, no cruzamento de tecnologias • Promover a sistematização e selecção de critérios no processo criativo com a identificação e articulação de processos e estratégias adequadas no cruzamento do analógico e digital. • Incentivar e estimular a expressão pessoal do aluno e a sua imaginação. • Desenvolver a capacidade de iniciativa, participação e envolvimento nos aspectos inerentes à exibição das suas obras.	1º FASE - QUADRO DE INSPIRAÇÃO -Trabalho Individual - Aplicações Informáticas: Adobe Photoshop e Adobe Illustrator - Dias 3, 6, 10 e 13 Dezembro- fases do trabalho - Férias - Trabalho complementar - Dia 7 de Janeiro 2013 - Entrega – Presencialmente versão impressa e, por email, versão digital. Sinopse: Concepção e materialização com recurso a processos de desenho, do uso de elementos visuais e da composição, através das aplicações informáticas com o intuito de desenvolver a capacidade de síntese e análise do processo criativo e identificação de processos e critérios de selecção mais adequados. Através da ferramenta de edição do <i>software</i> Adobe Photoshop, proceder-se-á à concepção do Quadro de Inspiração visual de conceitos e imagens, cores, padrões, texturas, músicas poetas, que será um suporte de organização e registo e que ajudará a focar e a sintetizar ideias criativas e justificará o produto final que será a concepção das ilustrações e paginação do livro. 2º FASE - LIVRO DE ARTISTA Sinopse: Introdução aos conceitos, práticas, procedimentos e aspectos técnicos da produção gráfica de um projecto de comunicação (análise, direcção, organização e métodos de apresentação de soluções (estratégia) visuais de comunicação). CONCEPÇÃO, LAYOUTS GRÁFICOS E DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO — Projecto de Grupo — - Dia 17 Janeiro – Lançamento e debate com os alunos - - Dias 21, 24, 28 e Janeiro, Desenv. Trabalho - - Dia 31 Janeiro – Entrega do trabalho e apresentação oral – (apresentação dos trabalhos à turma, debate e escolha do layout gráfico a adoptar).	Sala de Aula equipada com hardware, software e projector vídeo. ✓ caderno diário ✓ esferográfica ✓ "pen" ✓ câmara digital ✓ arquivo imagético com base na pesquisa solicitada ✓ fichas de análise ✓ portefólio de imagens de autoria dos alunos (croquis, esboços, fotografias, etc.).	2º Período

<i>1 - Análise e planeamento "brainstorming", classificação e organização de ideias e tópicos, calendarização, planeamento, plano do projecto</i> 2- Design <i>2.1 - Estudo e concepção dos 1º layouts gráficos, organização dos elementos gráficos do livro.</i> <i>2.2 - Definição e escolha do layout gráfico final – recolha de informação e disposição dos conteúdos -</i> <i>2.3 – Desenvolvimento de ilustrações finais, a integrar no livro</i> 3- Produção - Preparação do projecto para produção gráfica, no âmbito das ferramentas digitais. <i>Definição e combinação/arrumação dos diversos conteúdos com vista a uma versão completa de apresentação.</i>	• Proporcionar diferentes tipos de trabalho: trabalho individual; trabalho em grupo; trabalho interdisciplinar. • Desenvolver capacidades de análise, argumentação, apresentação e defesa de um conceito. • Sensibilizar para a importância de determinados requisitos técnicos necessários na apresentação digital e impressa de um projecto. • Desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa valorizando a diversidade estética e cultural. • Incentivar a singularidade e a originalidade de expressão numa criação colectiva	Sinopse: desenvolver a capacidade de síntese e análise do processo criativo na identificação de problemas e soluções com recurso a processos e critérios de selecção mais adequados na construção de um projecto colectivo de apresentação ao público. 3ª FASE - DESENVOLVIMENTO E CRIAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES PARA O LIVRO - Projecto Individual – - Dia 4 Fevereiro – Início – - Dias 7,14, 18, Fevereiro, Desenv. Trabalho - - Dia 21 Fevereiro – Entrega do trabalho impresso e em formato digital. - Apresentação Oral Sinopse: Processo criativo híbrido de cruzamento do analógico no contexto digital, tendo como fonte geradora de conceitos o texto "Nunca estamos sós, enquanto há luz", da professora Carla Gil. Os alunos irão elaborar uma Ilustração numa linguagem gráfica e dinâmica que combine as relações formais e conceptuais, dentro da sua visão pessoal, de forma a encontrar a sua própria expressão artística, para, posteriormente, ser integrada no livro. Pretende-se estimular e pôr em prática técnicas artísticas híbridas, cruzando fronteiras interdisciplinares, com recurso a uma variedade de media, associando a fotografia digital, a colagem, o desenho, entre outros meios expressivos. Aplicação Informática: Adobe In Design 3º FASE - LIVRO DE ARTISTA — PAGINAÇÃO ELECTRÓNICA E PRÉ - IMPRESSÃO - Projecto de Grupo – Dia 25 Fevereiro – Início – Dias 28 de Fevereiro, 4, 7, de Março, Desenv. Trabalho - Dia 11 de Março – Entrega dos layouts impressos e em formato digital. Sinopse: Conceitos e práticas, ferramentas e estratégias de comunicação visual, relacionadas com a reprodução gráfica de um projecto.		2º Período
---	--	--	--	--------------------------

Calendarização das actividades do Projecto

Esta planificação terá, sempre, como propósito a flexibilidade na adequação dos conteúdos e programas, aos ritmos e interesses dos alunos, ao longo da calendarização, permitindo alterações nas datas, conteúdos, e à introdução de novos conteúdos.

Actividades	Datas Agendadas	Alterações às Datas
Exercício Prático - Trabalho Individual - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Actividade 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Actividade 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade	Dia 5 Novembro - Lançamento e início do trabalho Dias, 8, 12 e 15 fases do trabalho Dia 15 de Novembro - Entrega -	A entrega do trabalho passou para o dia 22 de Novembro
Auto-representação — The making of Myself – Construo-me a mim mesmo. Exercício Prático – Trabalho Individual - Edição e Manipulação de Imagem - Aplicação Adobe Photoshop	Dia 19 Lançamento e Início do Trabalho 22, 26 e 29 Novembro, Desenv. Trabalho - Dia 29 Novembro Entrega e apresentação oral	O lançamento e início do trabalho passou para o dia 26 de Novembro A entrega do trabalho passou para o dia 10 de Dezembro e as apresentações para o dia 3 de Janeiro prolongando-se até ao dia 7 de Janeiro
QUADRO DE INSPIRAÇÃO - Através da ferramenta de edição do <i>software</i> Adobe Photoshop, proceder-se-á à concepção do Quadro de Inspiração visual de conceitos e imagens, cores, padrões, texturas, músicas poemas, que será um suporte de organização e registo e que ajudará a focar e a sintetizar ideias criativas e justificará o produto final que será a concepção das ilustrações e paginação do livro.	Dia 3 Dezembro - Lançamento e início do trabalho 3, 6, 10 e 13 Dezembro - Desenv. Trabalho - Férias - Trabalho complementar Dia 7 de Janeiro 2013 – Entrega do trabalho	Entrega do enunciado e início do trabalho passou para o dia 10 Janeiro A entrega do trabalho passou para o dia 17 de Janeiro

Actividades	Datas Agendadas	Alterações às Datas
CONCEPÇÃO, LAYOUTS GRÁFICOS E DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO — Projecto de Grupo — Aplicações Informáticas: Adobe Illustrator, Adobe Photoshop e InDesign	Dia 17 Janeiro – Lançamento e debate com os alunos – Dias 21, 24, 28 de Janeiro, Desenv. Trabalho Dia 31 Janeiro – Entrega do trabalho impresso e apresentação oral – (apresentação dos trabalhos à turma, debate e escolha do layout gráfico a adoptar).	O lançamento e início do trabalho passou para o dia 21 de Janeiro A entrega passou para o dia 4 Fev. Estendendo-se até 7 de Fev. 11 a 13 Férias Carnaval 14 de Fev. Análise e Reflexão sobre os layouts propostos
CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ILUSTRAÇÃO PARA O LIVRO – MIX MEDIA — Projecto Individual —	Dia 4 Fevereiro – Início – Dias 7,14, 18, Fevereiro, Desenv. Trabalho - Dia 21 Fevereiro – Entrega do trabalho impresso e em formato digital. Apresentação Oral	Dia 7 Fev. na Aula de Desenho Conversa com os alunos sobre esta 3ª Fase do projecto Dia 18 de Fev. entrega dos enunciados Apresentação (Power Point) A entrega passou para o dia 11 de Março As apresentações orais dia 8 de Abril em conjunto com Oficina Multimédia 4 de Abril conversa com os alunos 18 de Março a 2 Abril Férias da Páscoa
LIVRO DE ARTISTA- PAGINAÇÃO ELECTRÓNICA/PRÉ -IMPRESSÃO - Projecto de Grupo – Aplicações Informáticas: Adobe Illustrator, Adobe Photoshop e InDesign	Dia 25 Fevereiro – Início – Dias 28 de Fevereiro, 4, 7, de Março, Desenv. Trabalho - Dia 11 de Março – Entrega dos layouts impressos e em formato digital.	Como não foi instalado a aplicação informática Indesign esta Fase do projecto passou para o 3ª Período Dia 11 de Abril entrega dos enunciados Entrega do trabalho dia 6 de Maio

APÊNDICE IV

Avaliação: Critérios e objectivos do Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’

Apêndice IV – Avaliação: Critérios e objectivos do Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação a seguir apresentados têm, como orientação, os parâmetros enunciados no programa de Desenho A, 10º, 11º, 12º, Ano

- Avaliação Diagnóstica - - Auto - Avaliação - - Avaliação Contínua — Formativa — Sumativa -

SERÃO OBJECTO DE AVALIAÇÃO:

1 - Conhecimentos e capacidades

2 - Atitudes e Comportamentos

Estes parâmetros de avaliação estão subordinados à Síntese Curricular 2012/13: Oficina Multimédia B, 12º Ano Turma F, da Professora Carla Gil

Critérios de Avaliação

Ao longo do ano, serão solicitadas aos alunos, para além da sua assiduidade, pontualidade, participação empenhada e comportamento adequado na aula, diversas actividades criativas, na promoção de vários tipos de aprendizagens. Todas estas solicitações serão avaliadas e contribuirão para a atribuição de uma classificação no final de cada fase do trabalho e final do período lectivo. Na avaliação do produto final serão tidos em consideração os princípios estruturantes da linguagem de comunicação visual, através das relações entre conceitos e atributos gráficos das formas com a disposição organização dos elementos da composição visual, e componente tecnológica, valorizando-se a imaginação e criatividade na combinação destes elementos.

Neste sentido, na disciplina Multimédia a avaliação das aprendizagens será implementada por um processo de observação e orientação do desenvolvimento das actividades práticas de forma contínua e formativa. A avaliação sumativa de cada fase do trabalho e final do período lectivo será feita com base na recolha de informações e evidências reunidas, desde o início do ano lectivo.

Avaliação Qualitativa e Quantitativa

Insuficiente a Suficiente 9 – 12 Suficiente a Bom 13 – 16 Muito Bom 17 – 20

Pesquisa e Tratamento da Informação - Organizar – Arquivo de Processo - Cada aluno começará a organizar um Arquivo visual e conceptual, de materiais, como referência para futuras produções. Este arquivo de processo vai permitir um registo constante do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que nele, estão registados os elementos de seu interesse.

CrITÉrios/Objectivos gerais do Projecto Sinestesias “Mixed Senses”

Recurso a fontes de pesquisa e referências - Desenvolve estratégias de investigação com mais do que uma abordagem para o seu estudo e estabelece conexões entre elas.

Interligação e associação de ideias (facilidade de interligar e associar) - Demonstra boa flexibilidade e amplitude, através de um desenvolvimento bem sucedido de ideias (estabelece conexões entre o seu trabalho e o dos outros); Flexibilidade, abertura a novas ideias, exploração, experimentação e risco.

Utilização de um reportório de fontes - Aplicação da ideia, com recurso à linguagem da comunicação visual (alfabeto da linguagem); Aplicação da ideia, com recurso à gramática da comunicação visual (denotativo, polissemia da imagem, metáfora, implícito e explícito).

Recursos/Ferramentas e Técnicas - Demonstra curiosidade no desenvolvimento de competências técnicas e processos eficazes na experimentação e interligação das técnicas de comunicação visual analógicas/digitais.

Arquivo de Processo - Desenvolve uma boa organização do seu trabalho — modo como explora e tira proveito dos elementos significativos elaborados durante um trabalho.

Relatório e apresentação oral do trabalho realizado - Apresentação do trabalho de forma eficaz e criativa, demonstrando boa observação crítica e reflexiva.

Trabalho de Grupo - Desenvolve formas de colaboração em equipa, que permitem levar a cabo os objectivos traçados no desenvolvimento do projecto.

Capacidade de auto-avaliação do seu processo criativo - Capacidade de avaliar o seu progresso de aprendizagem gerindo de forma autónoma o seu processo de formação.

Comportamento/Assiduidade - Participação e empenhamento no decurso das actividades; sentido de responsabilidade; relação com os outros.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS VÁRIAS FASES DO PROJECTO		A avaliação incidirá no processo e no produto final
1º Período - Actividades	CrITÉrios de Avaliação	Ponderação percentual
Exercícios Práticos - Introdução às ferramentas das Aplicações dos Programas Adobe Illustrator e Adobe Photoshop – Desenho de uma Mascote; Recorte do Frasco 200ml; Ilustração By Sit (Layers Blend Mode)	Participação, autonomia; utilização criteriosa do tempo lectivo, criatividade, flexibilidade, originalidade, investigação, cumprimento do prazo e normas, empenho nas actividades e tarefas extra por iniciativa própria, assiduidade e pontualidade	25%
Exercício Prático - Trabalho Individual - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma – Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade <u>Trabalho Complementar - recolha e análise de informação :</u> Pesquisa imagética de três obras de autores do sec.XX e sec. XXI, em que a linha assume um papel de força na composição. Ficha de Análise: Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... “word doc”) e anexar ao teu portefólio.		37,5%
Exercício Prático – Trabalho Individual - Edição e Manipulação de Imagem - Aplicação ADOBE Photoshop Auto-representação — The making of Myself – Construo-me a mim mesmo. <u>Trabalho Complementar - recolha e análise de informação :</u> Pesquisa imagética de três obras de autores do sec.XX e sec. XXI em que a autorepresentação seja um tema abordado. Ficha de Análise: Identificar cada estilo estudado com o nome do autor/ realizador/ ilustrador/ designer gráfico bem como o nome da obra. Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... “word doc”) e anexar ao teu portefólio.		37,5%

2º Período - Actividades	CrITÉrios de AvaliaÇão	PonderaÇão percentual
1ª Fase QUADRO DE INSPIRAÇÃO - Aplicações Informáticas: Adobe Photoshop e Adobe Illustrator - Projecto Individual -	• Empenho • Criatividade - modo como o aluno tira partido da pesquisa elaborada, seleccionando o mais distintivo e imprevisto para compor o quadro de inspiração • Qualidade da composição gráfica na conjugação de conteúdos distintivos (proporção, configuração, composição formal, campo rectangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento). • Exploração e cruzamento de vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector	15%
2ª Fase CONCEPÇÃO, LAYOUTS GRÁFICOS E DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO - Projecto de Grupo -	• Harmonia: Relação entre os elementos • Atmosfera: Para o que a imagem nos remete • Proporção: Peso visual dos elementos e a sua relação de importância com a mensagem a transmitir. • Contraste: Elementos opostos ou divergentes para intensificar a mensagem. • Equilíbrio: Relação entre elementos gráficos e suas dimensões. • Movimento: Percepção dos elementos principais (ponto focal) • Ritmo: Alternância, repetição • Criatividade e Originalidade • Trabalho de Grupo - Formas de colaboração e interacção em equipa que permitam levar a cabo os objectivos traçados do trabalho de projecto. • Apresentação oral / Relatório justificativo escrito: Sobre influências e inspirações e justificação das opções tomadas.	30%

2º Período – Actividades (Continuação)	CrITÉrios de Avaliação	Ponderação percentual
3ª Fase CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ILUSTRAÇÃO PARA O LIVRO – MIX MEDIA — Projecto Individual —	• Assiduidade • Empenhamento e concentração durante as fases do exercício. • Capacidade de análise e interpretação, imaginação, criatividade, originalidade e comunicação (diversidade e complexidade na escolha dos temas e modelos (objectos/formas/pessoas). • Capacidade de exploração, experimentação e produção. • Qualidade de selecção, composição, proporção e legibilidade. • Exploração e cruzamento de vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector — • Qualidade gráfica dos resultados: rigor técnico e domínio dos materiais/ferramentas. • Arquivo do Processo, Relatório, Apresentação oral do processo criativo.	35%
4ª Fase LIVRO DE ARTISTA- PAGINAÇÃO ELECTRÓNICA/PRÉ -IMPRESSÃO - Projecto de Grupo –	• Assiduidade • Empenhamento e concentração durante as fases da actividade. • Qualidade de selecção, composição proporção e legibilidade. • Capacidades técnicas e processos eficazes na experimentação e interligação das técnicas de Interface Gráfico entre as 3 Aplicações • Qualidade gráfica dos resultados: rigor técnico e domínio dos materiais/ferramentas. • Trabalho de Grupo - Formas de colaboração e interacção em equipa que permitam concretizar os objectivos traçados do trabalho do projecto.	20%

APÊNDICE V

Alterações e adequações ao Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’

Apêndice V – Alterações e adequações ao Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

JUSTIFICAÇÃO PARA A TRANSIÇÃO DA 4ªFASE DO PROJECTO QUE FORA PLANIFICADA PARA O 2º PERÍODO PASSANDO PARA O 3º PERÍODO

Devido a alterações de datas de início e terminus das actividades e crescendo, ainda, que os responsáveis das aplicações informáticas da Escola não tinham instalado nos computadores o programa InDesign necessário para a 4º fase do projecto, nós, as professoras Carla Gil e professora estagiária Carla Metello achámos, por bem, passar esta fase para o início do 3º Período. Com esta decisão, também, estaríamos a permitir que os alunos tivessem mais tempo na 3ª Fase para explorar e experimentar os vários recursos expressivos que valorizassem as suas ilustrações. Para além disso, o livro que tinha sido planificado para 48 páginas devido a algumas alterações pertinentes no decurso do projecto, acabou por passar a 56 páginas, sendo necessário, assim, contabilizar mais tempo na 4ª e última Fase essencial para o desenvolvimento e produção de novos conteúdos gráficos pelos alunos.

Devido a estas alterações foi necessário proceder a uma correcta adequação na avaliação percentual da 3º Fase e 4º fase do Projecto. (Ver tabela que se segue.)

O projecto Sinestésias “Mixed Senses” Livro de Artista finalizará na aula de Multimédia no dia 6 de Maio de 2013.

TABELA ALUSIVA ÀS ALTERAÇÕES DAS FASES 3 E 4 DO PROJECTO			A avaliação incidirá no processo e no produto final
Actividades	Critérios de Avaliação	Ponderação percentual	
2º Período - Projecto de Individual – 3ª Fase CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ILUSTRAÇÃO PARA O LIVRO – MIX MEDIA	- Assiduidade - Empenhamento e concentração durante as fases do exercício. - Capacidade de análise e interpretação, imaginação, criatividade, originalidade e comunicação (diversidade e complexidade na escolha dos temas e modelos (objectos/formas/pessoas). - Capacidade de exploração, experimentação e produção. - Qualidade de selecção, composição, proporção e legibilidade. - Exploração e cruzamento de vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector — - Qualidade gráfica dos resultados: rigor técnico e domínio dos materiais/ferramentas. - Arquivo do Processo, Relatório, Apresentação oral do processo criativo.	55%	
3º Período - Projecto de Grupo – 4ª Fase Livro De Artista –Paginação Electrónica/Pré-Impressão Actividade (A) Produção e Organização das Imagens para o Índice do Livro. Actividade (B) Desenho Analógico "Letra&tipografia " frases do texto Actividade (C) Desenho Analógico "Letra&Tipografia " Frases do Texto Actividade (D) Composição das Páginas Referentes à Equipa Criativa Actividade (E e F) Composição das Páginas Ilustrativas do Processo Criativo do Livro	- Assiduidade - Empenhamento e concentração durante as fases das actividades. - Qualidade de selecção, composição, proporção e legibilidade. - Capacidades técnicas e processos eficazes na experimentação e interligação das técnicas de Interface Gráfico entre as 3 Aplicações - Qualidade gráfica dos resultados: rigor técnico e domínio dos materiais/ferramentas. - Trabalho de Grupo - Formas de colaboração e interacção em equipa que permitam concretizar os objectivos traçados do trabalho do projecto.	50% da Avaliação do 3ºPeríodo	

APÊNDICE VI

Recursos criados e disponibilizados de apoio ao Projecto

Apêndice VI – Recursos criados e disponibilizados de apoio ao Projecto

Módulos de apoio e *workshops* realizados no âmbito do Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

Horário de Apoio — Início 9 de Novembro — 1 Período —										
Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:15 - 09:00	OF.ART. (Turno 2)	D012			DES. (T1)	C116	DES.	C116	E.F.	
09:00 - 09:45	OF.Mult. B (Turno 1)	D111								
10:00 - 10:45			E.F.				Port.	C116	Port.	A153
10:45 - 11:30	OF.ART. (Turno 1)	D012								
11:40 - 12:25	OF.Mult. B (Turno 2)	D111	Port.	A045	DES. (T2)	C116	OF.Mult. B			
12:20 - 13:10							OF.ART.			
13:30 - 17:30									APOIO OF. Mult. B	D111

Início 11 de Janeiro - 2 período - Terminou a 3 de Maio -										
Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:15 - 09:00	OF.ART. (T 2)	D012			DES. (T1)	C116	DES. Interdisciplinaridade WORKSHOPS OF.Mult. B	C116	E.F.	
09:00 - 09:45	OF.Mult. B (T 1)	D111								
10:00 - 10:45			E.F.				Port.	C116	Port.	A153
10:45 - 11:30	OF.ART. (T 1)	D012								
11:40 - 12:25	OF.Mult. B (T 2)	D111	Port.	A045	DES. (T2)	C116	OF.Mult. B	D111		
12:20 - 13:10							OF.ART.	D012		
14:30 - 17:30									WORK- SHOPS E APOIO OF. Mult. B	D111

- Carga horária semanal na Disciplina Multimédia
- Módulo de apoio Multimédia (1º Período)
- Apoio&Workshops Multimédia (2º e 3º Períodos)



Material Didáctico diversificado produzido no âmbito do Projecto Sinestésias 'mixed senses'

Apoio às actividades do 1º Período



Material Didático diversificado produzido no âmbito do Projecto Sinestésias 'mixed senses'

Apoio às actividades do 2º Período

DATASWOW
ÍNICIO DO 2º PERÍODO
QUINTA -FEIRA, 3 DE JANEIRO 2013

NA AULA DA DISCIPLINA DE DESENHO
DAS 9:00 ÀS 10:45

APRESENTAÇÃO DO CALENDÁRIO
DE ACTIVIDADES

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

LANÇAMENTO DA 1ª ACTIVIDADE
QUADRO DE INSPIRAÇÃO

DEBATE E ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Projecto
Sinestésias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

start today.

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Projecto
Sinestésias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
CONCEPÇÃO, DOS LAYOUTS GRÁFICOS
E DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

DATASWOW
MULTIMÉDIA
QUINTA- FEIRA, DIA 18 DE FEVEREIRO

**POWERPOINT DO LANÇAMENTO DA FASE 3
DO PROJECTO**

CONCEPÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES PARA O LIVRO

"QUANTO MAIS O INDIVÍDUO TIVER
CONSCIÊNCIA DE TODAS AS FASES DA
SUA EXPERIÊNCIA, MAIS SEGURO,
PODERÁ ESTAR DE QUE A SUA
CRIATIVIDADE IRÁ SER PESSOAL
E SOCIALMENTE CONSTRUTIVA."

Rogers, Carl " Para uma Teoria da Criatividade" in: Tomar-se PESSOA 1991, Moraes Libano, 1970"

happy new year.
make it special.
step by step.
work hard.

be active.
dream out loud.
free your mind.
explore
Imagine.
make it special.

engage.
simplify.
connect.
make it happen.

think different.
change be the

DATASWOW
AULA MULTIMÉDIA DIA 24 JANEIRO, QUINTA- FEIRA

**MATERIAL DE APOIO À FASE 2 DO PROJECTO
EM CURSO**

CONCEPÇÃO, DOS LAYOUTS GRÁFICOS DO LIVRO
E DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA

**"CRIATIVIDADE NÃO SIGNIFICA
IMPROVISAÇÃO SEM MÉTODO"**
Munari Bruno, Das coisas nascem coisas, p.21 - 1981, Edições 70

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Projecto
Sinestésias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello



DATASWOW
AULA MULTIMÉDIA DIA 10 ATÉ 21 DE JANEIRO

VISIONAMENTO DO POWERPOINT CRIADO
NO SENTIDO DE RELEMBRAR, REFORÇAR
E FORNECER CONHECIMENTOS
FUNDAMENTAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO COMPLETO DAS
COMPETÊNCIAS DO ALUNO - A LINGUAGEM
VISUAL COMO RECURSO COMUNICATIVO -

DEBATE, ESCLARECIMENTOS

DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM
- METÁFORA VISUAL -
- SIGNIFICADOS E SIMBOLOGIA -

PROCESSOS E MÉTODOS DE DESIGN

**procura de referências
PESQUISA / INVESTIGAÇÃO**

Entender o processo de trabalho, não apenas, na
perspectiva da solução, mas, também, da
investigação e da redefinição do problema

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Projecto
Sinestésias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
Material de Apoio na 2ª Fase do Projecto
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora, Estagiária, Carla Metello

Uma boa ideia
UNESCO/UNEP M. C. LIBATO

resulta de um
bom processo!



design Carla Metello

Material Didáctico e recursos produzidos/utilizados no âmbito do Projecto Sinestésias ‘mixed senses’

Apoio às actividades do 2º e 3º Períodos

[illegible]

Visita de estudo realizada no âmbito do Projecto Sinestésias 'mixed senses'

VISITA DE ESTUDO - QUARTA –FEIRA DIA 23 DE JANEIRO 2013

Calendarização/Programação: 2º Período

Um Chá Para Alice

Fundação Calouste Gulbenkian

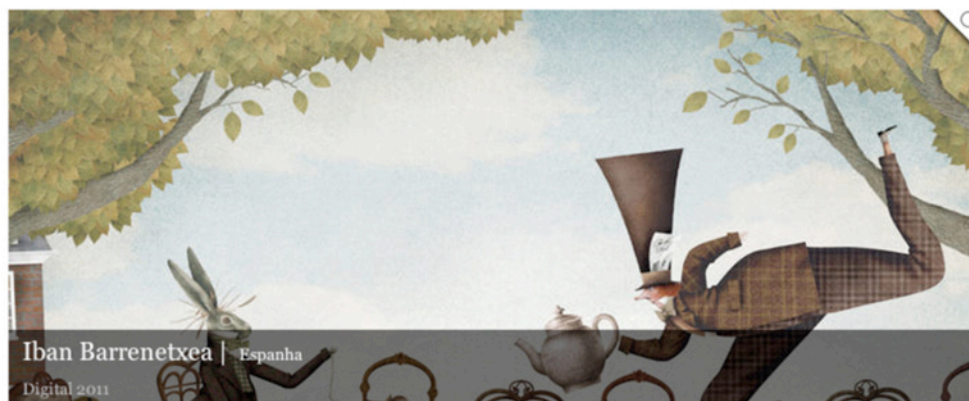
Exposição

De 1 nov 2012 a 10 fev 2013 | 10:00 - 18:00 | Encerra às segundas, dia 25 dezembro e 1 Janeiro

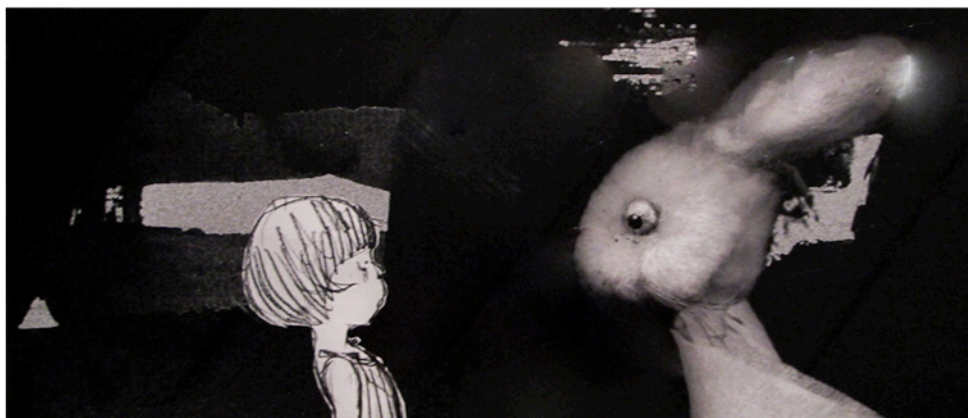
Edifício Sede

Partindo do clássico de Lewis Carroll, a exposição "Um Chá para Alice" reúne as ilustrações originais de algumas das mais aclamadas versões contemporâneas deste conto intemporal, numa sugestiva diversidade de estilos, abordagens, sensibilidades, escolas e técnicas de ilustração.

Estão representados alguns dos melhores ilustradores para a infância contemporâneos como Lisbeth Zwerger (Áustria), Dusan Kallay (Eslováquia), Anthony Browne (GB), Chiara Carrer (Itália), Anne Herbauts (Bélgica), Nicole Claveloux (França) e Teresa Lima (Portugal).



Suzy Lee



Anne Herbauts

Criação de uma ‘playlist’ no YouTube com a selecção de vários tipos de músicas ligadas ao tema ‘Luz e Sombra’ como sugestão de inspiração e apoio à 3ª fase do Projecto

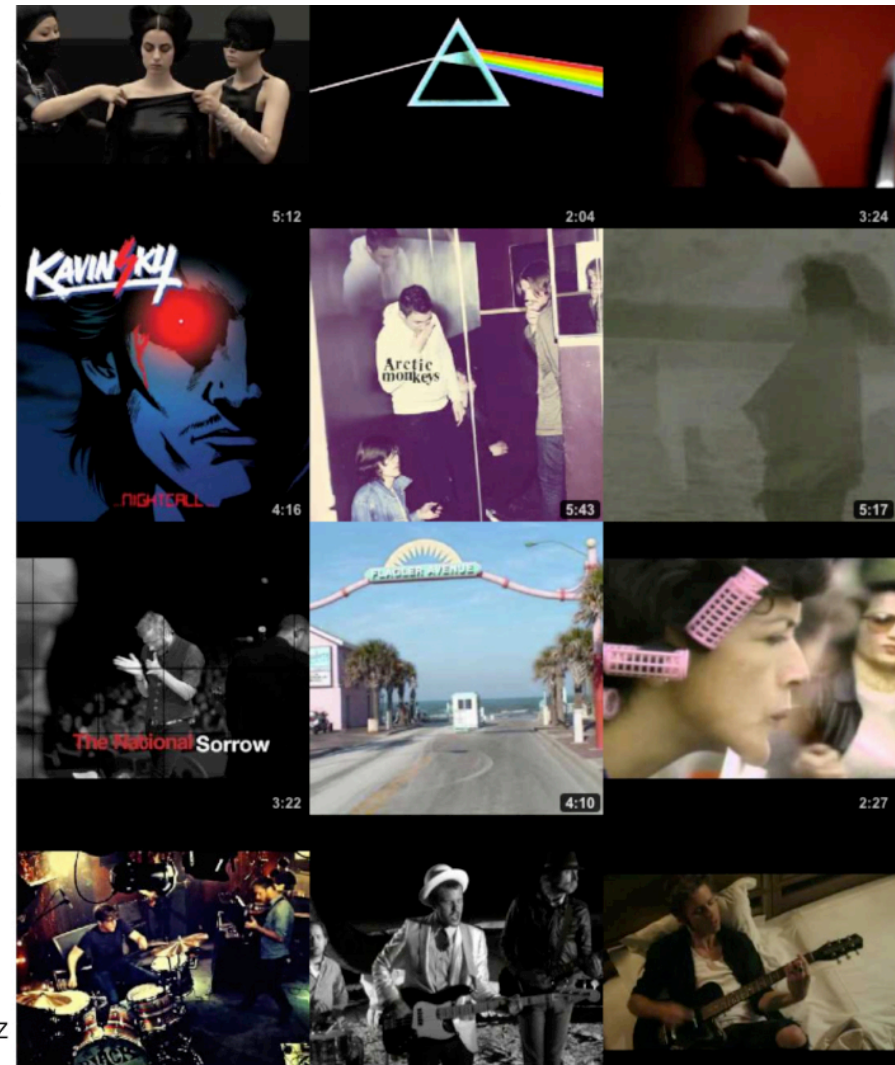


A **música** como fonte de inspiração.
Sugestão de consulta da playlist, criada para o tema do nosso projecto, ou outro tipo de música do teu agrado.

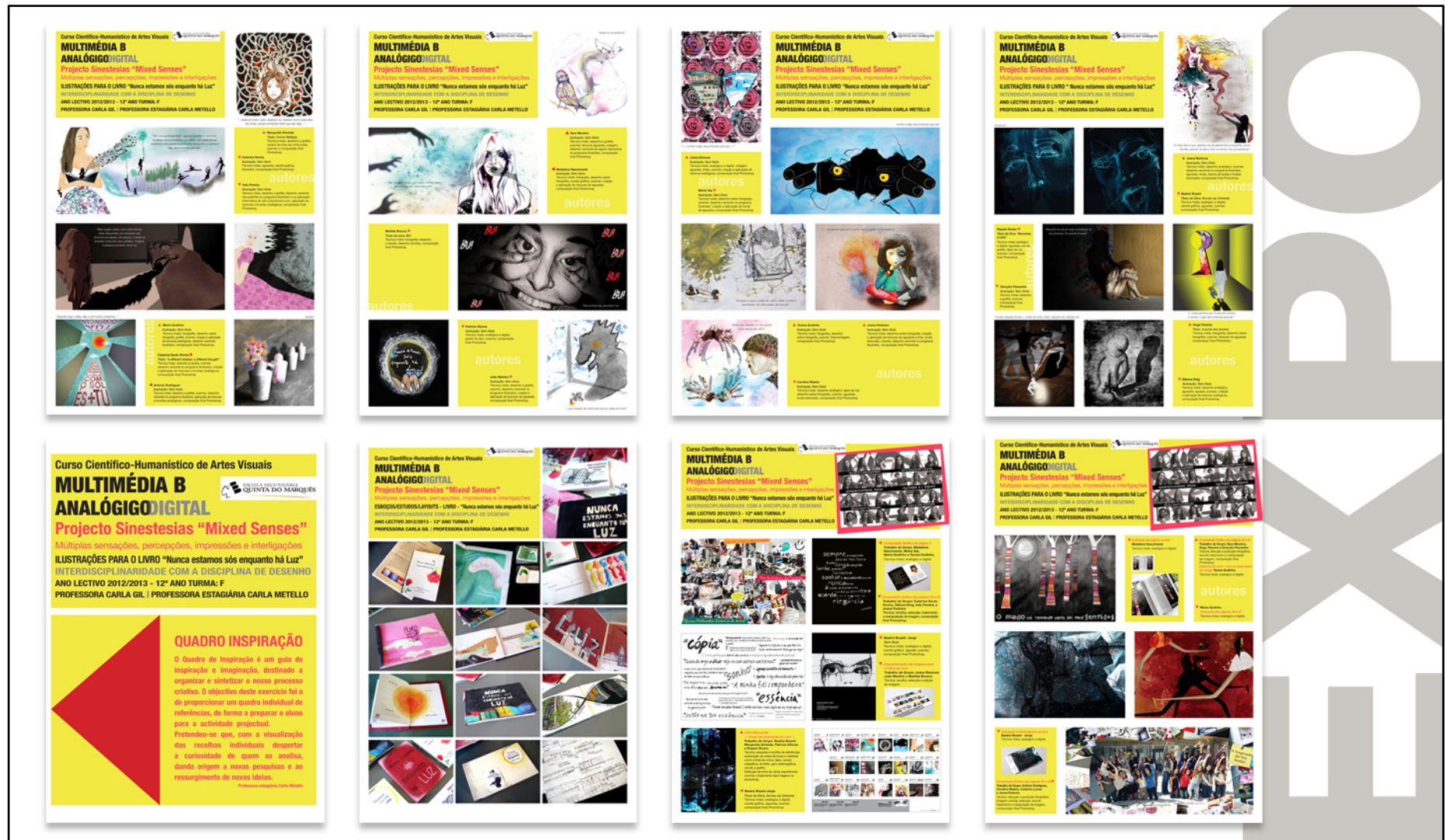


<http://www.youtube.com/watch?v=IIHRSpFGtQk&list=PLtdeFL0yTNCKJQmfWSu3pIP9RDrr7q5iZ>

<http://www.youtube.com/watch?v=IIHRSpFGtQk&list=PLtdeFL0yTNCKJQmfWSu3pIP9RDrr7q5iZ>



Criação e produção de cartazes para a exposição dos trabalhos dos alunos



APÊNDICE VII

Enunciados das várias actividades do Projecto Sinestésias ‘*mixed senses*’

Apêndice VII – Enunciados das várias actividades do Projecto Sinestésias 'mixed senses'

1ª actividade, exercícios de introdução ao programa Photoshop

**GOVERNO DE PORTUGAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

**ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS**
402606

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

MULTIMÉDIA B

Exercícios de Introdução ao Adobe Photoshop

a) Recorte e Manipulação

b) Layer blending modes e Brush Tool

Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F

Professora Estagiária, Carla Metello

A) Recorte e Manipulação

Ferramentas: Pen Tool, Layer blending mode, modo de gravação e outros recursos

Recorta a imagem do frasco com recurso à ferramenta pen, depois de teres a imagem isolada do fundo, age sobre ela de forma criativa explorando algumas das técnicas e ferramentas do programa.



B) Layer blending mode e Brush Tool

Tendo como base a imagem do criativo Sit "Morfis, Black and White Illustration By Sit",



age de forma criativa sobre imagem com recurso à ferramenta Brush em combinação com os "Layer Blending modes"

Enunciado da 2ª actividade, conjunto de dois exercícios práticos: a) Desenho de Contorno Sentido da Configuração e b) Expressividade, na aplicação informática Adobe Illustrator «trabalho individual»



Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Trabalho Individual - Exercício Prático - Desenho Vectorial -
Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR
Tema
Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma
Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

Dia 5 Novembro - Lançamento do Exercício e Início do trabalho
Dias, 8,12 e 15 desenvolvimento do trabalho
Dia 15 Entrega - Presencialmente ou por email até às 24 h

A linha: Nunca é estática é um elemento visual dinâmico. A linha pode adquirir formas diversas de expressão. Pode ser muito delicada, definida, ondulada, carregada, técnica ou rigorosa ..., surgindo, assim, nas mais diversas apresentações formais com aspecto contínuo ou descontínuo que podem sugerir diferentes valores de significação, serenidade, estabilidade, rigor, confusão, etc. Porém, embora flexível e livre a linha tem um propósito e direcção, estrutura e significa, representando um papel muito importante no processo visual.

1ª Fase do exercício
Desenho de Contorno - Sentido da Configuração - Separação da Forma
Com base na imagem de David LaChapelle, STRIPE STORY, os alunos irão representar por linhas, toda a composição com recurso à ferramenta "pen"

Tendo como objectivo o desenho do contorno das formas, desenvolve-se o sentido da configuração patente nos objectos. A partir da separação entre forma e fundo, pretende-se entender o sentido conceptual da linha, enquanto elemento de identidade e construção morfológica.



Antes de iniciares o exercício observa com atenção a imagem. Reflecte e tenta visualizar as linhas fundamentais presentes, por ordem de proporção e movimento que as caracteriza, dá, então, início ao exercício e constrói, progressivamente, o teu desenho.

2ª Fase do exercício
Contorno - Sentido Tridimensional da Forma - Expressividade -
Seguindo um processo de construção expressiva, enquanto registo de coerência estética formal.
Com base na mesma imagem de David LaChapelle, STRIPE STORY, os alunos irão explorar o contorno abrangendo o sentido tridimensional das formas e o carácter expressivo do traço, explorando as relações internas e externas entre as formas e o espaço aplicando linhas com diferentes vocações plásticas, com recurso à ferramenta "brush"



www.davidlachapelle.com

A nível estrutural, a figura de base é única. Porém, ao nível da comunicação expressiva há variação, consoante o carácter da linha que a resolve. **A linha decorre do gesto que se apresenta no suporte e que é sempre acção e conhecimento para se transformar num meio de comunicação.** A linha estrutura, significa, nivela-se, seguindo as formas presentes ou imaginadas.

Trabalho Complementar - recolha e análise de informação :
Pesquisa imagética de três obras de autores do sec XX e sec. XXI, em que a linha assume um papel de força na composição.
Ficha de Análise: Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... "word doc") e anexar ao teu portefólio.

Sugestão de Link para consulta: 
<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/online/#introduction>

Bom Trabalho!

**Enunciado da 3ª actividade, *The Making Of Myself* — Construo-me a mim mesmo —
Auto-retrato nas aplicações informáticas Adobe Photoshop e Illustrator «trabalho
individual»**

**GOVERNO DE
PORTUGAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**

**ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402608**

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Trabalho Individual - Exercício Prático – Edição e Manipulação de Imagem -
Aplicação ADOBE Photoshop
Tema
Auto-representação
The making of Myself – Construo-me a mim mesmo.
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

Dia 26 Novembro – Início

Dias 26 de Novembro a 6 de Dezembro desenvolvimento do trabalho

Dia 10 Dezembro - Entrega - Presencialmente

Com este exercício pretende-se analisar a importância da linguagem visual, como recurso de comunicação bem como a expansão e potenciação da imagem pela tecnologia, com base na multiplicidade de materiais e técnicas de processos contemporâneos de reconfiguração da Imagem.

Uma imagem concentra e representa algo que os nossos sentidos captaram. O que observamos/ percebemos ou o que a imaginação pode criar.

O homem, ao longo do tempo, tem procurado encontrar formas de registo dessa imaginação ou realidade captada. Ao representar esse mundo real ou imaginário a intenção do artista é comunicar, logo socorre-se de técnicas e meios expressivos nas suas criações.

Na actualidade, existem múltiplas e diversificadas formas de se representar a realidade ou a imaginação.

O auto-retrato, tema artístico explorado, nas mais diversas expressões e intensidades por vários artistas, transporta consigo significados e intenções que variam, de acordo com o contexto histórico.

**AGORA É A TUA HISTÓRIA, A TUA IMAGEM E A INTENSIDADE COM
QUE PODES COMUNICAR!...**

Trabalho Complementar - recolha e análise de informação :

Pesquisa imagética de três obras de autores do sec.XX e sec. XXI em que a autorepresentação seja um tema abordado.

Ficha de Análise: Identificar cada estilo estudado com o nome do autor/realizador/ilustrador/designer gráfico bem como o nome da obra. Preenchimento da ficha de análise de uma das obras, contextualizando-a nas várias dimensões (estética, histórica e cultural... "word doc") e anexar ao teu portefólio.

Preenchimento das fichas de avaliação e auto – avaliação.

Dia 10 Dezembro entrega das fichas com a entrega do trabalho

Sugestão de Links:

The Looking Glass - The Art of Presenting Yourself, Part 2 of 3

<http://www.youtube.com/watch?v=LS6z8YcNTLM&feature=share&list=PLE0813573C50D4BBD>

Self portraits - loneliness 1/6 <http://youtu.be/L5VA-hix1N0>

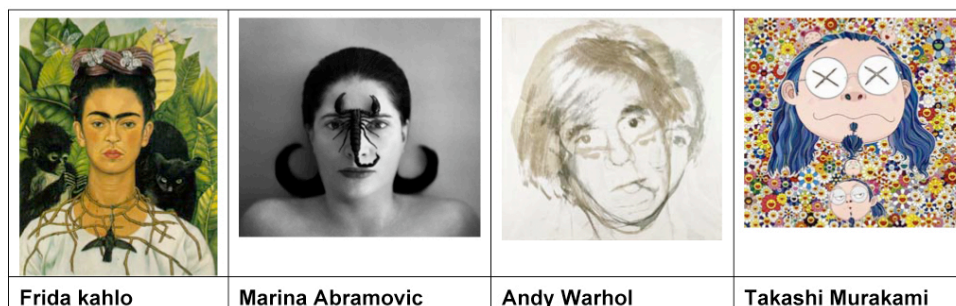
Self portraits - togetherness 1/5 <http://youtu.be/LEt32TADRIE>

Jenny Morgan - Self Portrait <http://youtu.be/BWw0S5RyWGg>

Marc Quinn on Contemporary Art <http://youtu.be/i1Ozcux9Hck>

Outras Sugestões:

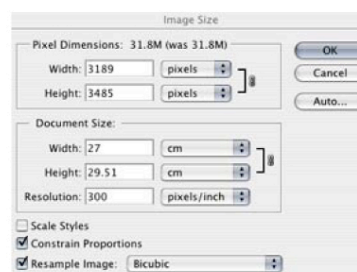




1ª Fase

Combinando o rigor técnico com a iniciativa criativa, será solicitado aos alunos que fotografem o seu rosto de frente ou de perfil, obedecendo aos seguintes critérios técnicos.

- Fotografia a preto e branco ou cor
- Grande plano - (enquadramento do rosto)
- Angulação normal
- Luz frontal – (iluminação do rosto de frente ou de perfil, de modo uniforme)
- Formato JPEG, cor RGB, com pelo menos 3 Megapixels e gravados na máxima qualidade



2ª Fase

Pretende-se estimular e explorar a utilização de técnicas mistas de analógico com o digital, promovendo a transdisciplinaridade e complementaridade de meios, procedimentos e suportes de comunicação visual.

Pixels Pencil **Vector** Aquarelle collage...

Manipulação da imagem no programa Photoshop, fornecendo ao aluno compreensão técnica e estimulando a sua expressão criativa no desenvolvimento das suas ideias.

Promover a auto reflexão do aluno, de forma a que exprima e represente algo sobre si mesmo, recorrendo ao real e ao imaginário — criando contrastes entre realidade e ilusão, contraposição e paradoxo, num jogo de sombras e reflexos, metamorfoseando a sua imagem e elementos gráficos na fusão de um todo —.

3ª Fase

Finalização.

Composição visual da imagem no formato 27 cm por 29.5 cm (ao alto) a 150 dpi, tendo em conta os aspectos estruturais da linguagem visual e plástica, com o fim de ser capaz de transmitir uma ideia/conceito.

- **Uma vez completa a composição final proceder à gravação do ficheiro para impressão.**
- **Colar a imagem impressa da composição (cola spray) numa cartolina preta A3, com margem/moldura: margem de topo 1,35 cm; margens direita 1,35 cm e margem esquerda 1.35 cm.**
- **Criar uma etiqueta digital (fazer no computador) com a identificação do aluno. Esta etiqueta deverá ser colada no canto inferior direito da cartolina.**
- **Entrega e Apresentação Oral**

Nota:Trabalhos entregues após a data estão sujeitos a penalização

Bom Trabalho!

Fichas de análise avaliação e auto-avaliação «trabalho complementar»

Titúlo da Obra: Autor: Data: Tema:	Contexto: Social, Histórico e Político	Gênero:
IMAGEM	Contexto Técnico: Suportes, técnicas, ferramentas. Quais foram os meios utilizados?	Qual é a tua interpretação pessoal da obra?
	Elementos estruturais da composição visual: Linhas estruturais, esquemas geométricos, simetria e assimetria, ritmo, cor, textura, forma, espaço, positivo, negativo, figura fundo...	Quais as idéias que, futuramente, gostarias de desenvolver no teu próprio trabalho?

 
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais MULTIMÉDIA B Trabalho Individual - Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Tema Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F Professora: Carla Gil e Professora Estagiária: Carla Metello
Avaliação da unidade lectiva pelo aluno. Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Nome: _____ Nº _____ Avaliação do exercício proposto e desenvolvido Gostaste do Exercício? Sim ☐ Não ☐ Quais os aspectos que achaste positivos? _____ _____ _____ Quais os aspectos que achaste menos bons? _____ _____ _____ Apresenta algumas sugestões. _____ _____ _____

1

 
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais MULTIMÉDIA B Trabalho Individual - Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Tema Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F Professora: Carla Gil e Professora Estagiária: Carla Metello
Auto Avaliação do aluno Exercício Prático - Desenho Vectorial - Aplicação ADOBE ILLUSTRATOR Fase 1: Desenho de Contorno, Sentido da Configuração — Separação da Forma Fase 2: Contorno, Sentido tridimensional da forma — Expressividade Nome: _____ Nº _____ Avalia o teu desempenho ao longo das 2 fases do trabalho. O teu interesse e empenho. _____ _____ _____ Dificuldades sentidas. _____ _____ _____ O que achas que podes melhorar. _____ _____ _____

3

Calendarização das actividades do 2º Período e trabalho complementar para as férias de Natal

**GOVERNO DE PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

Sinestesias “Mixed Senses”

Livro de Artista - Ilustração e Paginação

Projecto que pretende explorar a combinação de sensações, percepções, e interligações como base de inspiração na ilustração gráfica de um livro utilizando técnicas híbridas — analógico e digital — tendo como fonte geradora de conceitos o texto “Nunca estamos sós enquanto há luz”, da professora Carla Gil.

CALENDÁRIO DAS ACTIVIDADES DO 2º PERÍODO

- Dia 3 de Janeiro – Auto-retrato – Apresentações Orais –
- Dia 7 de Janeiro - Quadro de Inspiração - Início do trabalho -
(para esta aula os alunos deverão trazer as imagens no formato digital que seleccionaram e trataram organizadas por pastas “folders” bem como o desenvolvimento ideias criativas/estudos/esboços a lápis, aguarelas, etc.)
- Dias, 7,10 e 14 de Janeiro - Desenvolvimento do trabalho -
- Dia 14 de Janeiro – Finalização do trabalho –
- Dia 17 de Janeiro - Entrega presencial do trabalho impresso e envio do ficheiro digital por email. - INÍCIO DO PROJECTO DE PAGINAÇÃO DO LIVRO -

TRABALHO COMPLEMENTAR - 14 de Dezembro 2012 a 3 de Janeiro 2013 -
A realizar durante o período de não contacto — Férias de Natal —

Tendo como fonte geradora de conceitos o texto “Nunca estamos sós enquanto há luz”, da professora, Carla Gil, solicita-se:

- Pesquisa imagética para análise de referências de outros artistas, estudo do tema e desenvolvimento de soluções criativas, sintetização de ideias — esboços/estudos gráficos —
- Selecção, recorte, tratamento e organização de imagens do interesse do aluno, numa pasta “folder” que irão depois ser dispostas/incorporadas no seu Quadro de Inspiração, exercício a iniciar no dia 7 de Janeiro de 2013.

Enunciado da 1ª Fase do 2º Período : Quadro de Inspiração «trabalho individual»

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais MULTIMÉDIA B PROJECTO: LIVRO DE ARTISTA - Concepção, Ilustração e Paginação - Sinestésias "Mixed Senses" 1ª Fase - Quadro de Inspiração - 2º Período Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F Professora Estagiária, Carla Metello  ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS 402608			
1ª Fase - Quadro de Inspiração <i>O objectivo do exercício é proporcionar um quadro individual de referências, de forma a preparar o aluno para a actividade projectual. Pretende-se que com a visualização das recolhas individuais, se desperte a curiosidade de quem as analisa, dando origem a novas pesquisas e ao ressurgimento de novas ideias.</i>			
Actividades	Data de Entrega Dia 17 de Janeiro 2013	CrITÉRIOS de Avaliação	Ponderação percentual
QUADRO DE INSPIRAÇÃO (Projecto Individual)	- Trabalho Impresso - Versão digital (jpg) - Portfólio imagético, na versão digital extensão (pdf) da pesquisa efectuada para o projecto.	- Empenho - Criatividade modo como o aluno tira partido da pesquisa elaborada, seleccionando o mais distintivo e imprevisto para compor o quadro de inspiração - Qualidade da composição gráfica na conjugação de conteúdos distintivos (proporção, configuração, composição formal, campo rectangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento). - Exploração e cruzamento de vários recursos disciplinares analógico/collage/ bitmap/ vector	15%

Enunciado da 2ª Fase do 2º Período: Livro de Ilustração - Concepção dos Layouts Gráficos e Definição da Linha Gráfica do Livro (trabalho de grupo)

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais MULTIMÉDIA B PROJECTO: LIVRO DE ARTISTA - Concepção, Ilustração e Paginação - Sinestésias "Mixed Senses" 2ª FASE - CONCEPÇÃO, LAYOUTS GRÁFICOS/DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO 2º Período Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F Professora Estagiária, Carla Metello  ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS 402608			
CONCEPÇÃO, LAYOUTS GRÁFICOS/DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO Síntese: Introdução aos conceitos, práticas, procedimentos e aspectos técnicos da produção gráfica de um projecto de comunicação (análise, direcção, organização e métodos de apresentação de soluções (estratégia) visuais de comunicação). Desenvolver a capacidade de síntese e análise do processo criativo na identificação de problemas e soluções com recurso a processos e critérios de selecção mais adequados na construção de um projecto colectivo de apresentação ao público.			
Actividade	Data de Entrega Dia 4 de Fevereiro 2013	CrITÉRIOS de Avaliação	Ponderação percentual
CONCEPÇÃO DO, LAYOUT GRÁFICO/ DEFINIÇÃO DA LINHA GRÁFICA DO LIVRO (Actividade de Grupo)	• Layout - maquete final • Apresentação Oral • Relatório justificativo (pdf) • Portfólio imagético, na versão digital extensão (pdf) da pesquisa efectuada para o projecto.	1) Harmonia: Relação entre os elementos 2) Atmosfera: Para o que a imagem nos remete 3) Proporção: Peso visual dos elementos e a sua relação de importância com a mensagem a transmitir. 4) Contraste: Elementos opostos ou divergentes para intensificar a mensagem. 5) Equilíbrio: Relação entre elementos gráficos e suas dimensões. 6) Movimento: Percepção dos elementos principais (ponto focal) 7) Ritmo: Alternância, repetição 8) Criatividade e Originalidade 9) Trabalho de Grupo - Formas de colaboração e interacção em equipa que permitam levar a cabo os objectivos traçados do trabalho de projecto. 10) Apresentação oral / Relatório justificativo escrito: Sobre influências e inspirações e justificação das opções tomadas.	30%

Enunciado da 3ª Fase do 2º Período: Concept Board - Desenvolvimento e Criação das Ilustrações para o Livro «trabalho individual»

**GOVERNO DE PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
PROJECTO: LIVRO DE ARTISTA - Concepção, Ilustração e Paginação –
3º fase do Projecto – Ilustração - “Concept Board”
Sinestésias “Mixed Senses”
2º Período
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS

Numa abordagem que consista em captar o inesperado dentro do reino da realidade, procurar a fantasia, os enigmas e reflexões distorcidas, com idéias que rodeiam a escuridão, a sombra, a luz, e a ilusão, estabelecendo analogias com temas de temporalidade, ausência, verdade, silêncio, caos, tensão, etc. e que resultem numa visão diferente de interpretar as realidades sociais actuais. Procura de ideias/soluções de exploração e cruzamento dos vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector.

Desenvolvimento de esboços/estudos no questionamento e levantamento de hipóteses, desenvolvimento das ideias e soluções num processo dialógico contínuo com o docente.

DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:

a) **Desenvolvimento de esboços e estudos para a ilustração “concept board” final começando por delinear a estratégia** (procura de ideias/soluções por meio do desenho livre e experimentação/exploração no cruzamento dos vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector.) **do tema que pretendes desenvolver com base no texto “Nunca estamos sós enquanto à luz”, procura uma narrativa visual (conceito) que caracterize o trabalho. Desenha ou/ escreve as tuas primeiras ideias para depois explorares e experimentares vários tipos de procedimentos** (ensaios e levantamento de hipóteses) **para selecção e escolha da representação que melhor ilustre a tua ideia final.** (solução final).

b) **Terás que criar um Arquivo de Processo** - Com imagens de referência de outros autores (identificando cada estilo estudado com o nome do autor), bem como desenhos, estudos e ensaios de texturas padrões, fotografias (produtos teus) etc., etc., que te auxiliarão na construção das tuas ideias e ilustrarão o teu percurso assim como justificarão o teu critério de selecção na elaboração da ilustração “concept board” final.

ESTE ARQUIVO DEVERÁ SER ENTREGUE NO FINAL DESTA FASE, NUM DOSSIER NA VERSÃO ANALÓGICA.

c) **Elaboração da Ilustração “concept board” final** criar numa linguagem gráfica dinâmica, tendo em conta os seguintes aspectos estruturais da comunicação: a simplicidade, proporção, o equilíbrio, ritmo, tensão dinâmica, contraste, figura-fundo, a simbologia da cor, a luz, e as relações espaciais (volume, perspectiva, orientação, e movimento).

Procedimentos técnicos - formato digital a 300 dpi (alta resolução) no modo de cor (cmyk - 4 cores para impressão) na versão bitmap ou vectorial (à escolha do aluno) com recurso aos programas photoshop ou Illustrator.

ENTREGA DO FICHEIRO DIGITAL E DA VERSÃO IMPRESSA.

RECURSOS E MATERIAIS:

Imaginação criatividade e técnica na exploração de vários tipos de materiais e procedimentos no cruzamento dos vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector.

- A máquina fotográfica e adereços de produção
- *Collage* – recortes de pedaços de revistas, tecidos, papéis, (para a criação de texturas ou padrões) etc., etc.
- Recolha de texturas pela técnica do *frottage* (utilização do lápis ou outra ferramenta de desenho “friccionando” sobre uma superfície texturizada)
- Outras possibilidades como papéis e recursos vários para a exploração e criação de texturas e *brushes* – tintas, aguarelas, tinta -da -china, grafite, canetas pretas, esferográficas, lápis de cor, grafite, etc., etc.
- Digitalização dos procedimentos analógicos para operacionalidade no ambiente digital.
- Pen para o armazenamento, backup, e transferência dos ficheiros para o computador.
- **RECURSOS: WORKSHOPS MULTIMÉDIA E CONSULTA DOS DOCUMENTOS E LINKS DE APOIO FORNECIDOS PELOS PROFESSORES.**



Young Ju Choi



Elena Mir



Cleonique Hilsaca

**– ATENÇÃO –
não é permitido
qualquer tipo de
apropriação e
utilização de
imagens ou
materiais de
outros autores
como,
fotografias,
fundos, texturas,
brushs, textos,
etc., disponíveis
na internet.**

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Assiduidade
- Empenhamento e concentração durante as fases do exercício.
- Capacidade de análise e interpretação, imaginação e comunicação (diversidade e complexidade na escolha dos temas e modelos (objectos/formas/pessoas)).
- Capacidade de exploração, experimentação e produção.
- Qualidade de selecção, composição proporção e legibilidade.
- Qualidade gráfica dos resultados: rigor técnico e domínio dos materiais/ferramentas.
- Arquivo do Processo, Relatório e Apresentação oral do processo criativo.

OBJECTIVOS DA ACTIVIDADE:

- Entender a actividade de Desenho como prática de treino permanente.
- Desenvolver consciência da capacidade comunicativa da expressão gráfica.
- Conhecer e aplicar os fundamentos das teorias da forma e da visão.
- Desenvolver e orientar hábitos de pesquisa, análise crítica, selecção de critérios, sistematização/organização.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Desenvolver competências de forma a adquirir conhecimentos que permitam actuar, no meio digital de forma criativa e sustentada.

RECURSOS/APOIO

➤ Consulta do pdf apresentado na aula do dia 18 do corrente mês.

➤ ELEMENTOS E PRINCÍPIOS DA COMPOSIÇÃO VISUAL.

Consulta do link:

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/arte/elementos/mod01/04_composicao.htm

➤ TÉCNICAS MISTAS DE EXPLORAÇÃO DO ANALÓGICO E DIGITAL

Consulta dos links: <http://www.digitalartsonline.co.uk/>

<http://www.computerarts.co.uk/>

➤ PUBLICAÇÃO ONLINE COM ILUSTRADORES QUE UTILIZAM TÉCNICAS MISTAS DO ANALÓGICO E DIGITAL – consulta de artistas -

Consulta do link: <http://ammomagazine.co.uk/index.html>

Cleonique Hilsaca



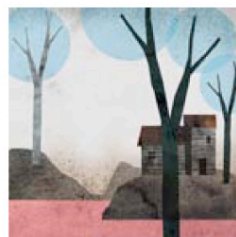
Ink and Digital Color

Guy McKinley



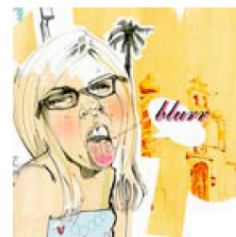
Pencil and Digital Color

Gary Venn



Drawing and Digital Color/textures

Michelle Turton



Mix Media – Analog&Digital

Trabalho complementar referente à 3ª Fase

**GOVERNO DE PORTUGAL**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Trabalho complementar - estudos/esboços
PROJECTO: LIVRO DE ARTISTA - Concepção, Ilustração e Paginação - Sinestesias "Mixed Senses"
2º Período
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

**ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS**
402808

Com base no texto da Professora Carla Gil "Nunca estamos sós enquanto há Luz"

Desenvolvimento de esboços/estudos que ilustrem por metáfora "a escuridão...e a luz"

- Numa abordagem que consista em captar o inesperado dentro do reino da realidade, procurar a fantasia, os enigmas e reflexões distorcidas, com ideias que rodeiam a escuridão, a sombra, a luz, e a ilusão, estabelecendo analogias com temas de temporalidade, ausência, verdade, silêncio, caos, tensão, etc. e que resultem numa visão diferente de interpretar as realidades sociais actuais. Procura de ideias/soluções de exploração e cruzamento dos vários recursos disciplinares — analógico/collage/ bitmap/ vector.
- Participação, questionamento e levantamento de hipóteses, desenvolvimento de ideias e soluções num processo dialógico contínuo com o docente.
- Exercícios — pesquisa de imagens de metáfora visual para portefólio imagético.



Exemplo:
Banksy faz da pomba da paz um alvo, exprimindo e enfatizando a fragilidade do símbolo da paz e da esperança.

Enunciados referentes às actividades da 4ª Fase do 3º Período: Concepção de novos conteúdos gráficos para o Livro «trabalho de grupo»

**GOVERNO DE PORTUGAL**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Sinestesias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

**ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS**
402808

LIVRO DE ARTISTA - Projecto de Grupo –

4ª Fase -- 3º Período

- Paginação Electrónica e Prepress - InDesign
- Produção Gráfica Dos Conteúdos Gráficos Extras (as actividades serão sorteadas pelos Grupos)

Sinopse: Conceitos e práticas, ferramentas e estratégias de comunicação visual, relacionadas com a produção gráfica de um projecto de comunicação.

CALENDÁRIO DAS ACTIVIDADES DOS GRUPOS

3º PERÍODO

- Hoje, dia 4 de Abril — Conversa e discussão com os alunos sobre o desenvolvimento desta 4ª fase — Saber quais os alunos candidatos para a ilustração da página central do livro — aferir se a aplicação Indesign está instalada em todos os computadores — etc., etc..
- Dia 8 de Abril - Apresentações Oraís — dos trabalhos da 3ª Fase do Projecto - Apresentação e explicação do seu processo criativo no desenvolvimento da sua ilustração para o livro, por cada aluno.
- Dia 11 de Abril (entrega dos enunciados das 4 actividades para a 4ª Fase do projecto)
- No Desenvolvimento das actividades, os grupos orientar-se-ão pela divisão do tempo regulamentar, estabelecendo 60 minutos — Paginação electrónica no Programa InDesign e 60 minutos — Produção dos conteúdos extra do livro, no Programa Photoshop.
- 22 de Abril — Entrega das Ilustrações para a página central do Livro (os alunos candidatos à ilustração central)
- 29 de Abril — Entrega das composições extras para o Livro —
- 6 de Maio — In Design — terminada a paginação electrónica do livro —

**GOVERNO DE PORTUGAL**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
MULTIMÉDIA B
Sinestesias "Mixed Senses"
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações
Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F
Professora Estagiária, Carla Metello

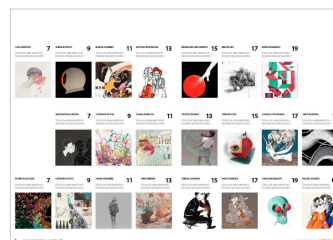
**ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS**
402808

ACTIVIDADE (A) — de 11 de Abril 2013, até 29 de Abril 2013 —

ACTIVIDADE A SER DESENVOLVIDA POR UM GRUPO

ENQUADRAMENTO, EDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS IMAGENS PARA O ÍNDICE DO LIVRO.

Recolha das 22 imagens (ilustrações já desenvolvidas) e no programa Photoshop proceder ao melhor enquadramento das mesmas, obedecendo ao formato 5cm/5cm a 300dpi, mudar o modo de cor para CMYK e salvar com o nome do autor (ex: joana_indice.tif) na extensão TIFF para um folder com o nome INDICE.





ACTIVIDADE (B) – de 11 de Abril 2013, até 29 de Abril 2013 –

ACTIVIDADE A SER DESENVOLVIDA POR UM GRUPO

DESENHO CALIGRÁFICO “LETRA&TIPOGRAFIA” FRASES DO TEXTO

Seleccionar palavras e/ou frases significativas do texto, “Nunca estamos sós enquanto há Luz”, desenhar com caneta gráfica, grafite ou outro material (a preto) em fundo branco, digitalizar os desenhos (scanner), no programa Photoshop, Inverter a imagem e proceder à composição gráfica da imagem no Formato A4 a 300dpi no modo de cor CMYK com margens de corte de 3mm (margem topo, margem direita, margem esquerda e rodapé), salvar a imagem na extensão Tiff com o nome pag_4.tif.



1



ACTIVIDADE (C) – de 11 de Abril 2013, até 29 de Abril 2013 –

ACTIVIDADE A SER DESENVOLVIDA POR UM GRUPO

DESENHO CALIGRÁFICO “Letra&Tipografia” FRASES DO TEXTO

Recolher as frases do texto “Nunca estamos sós enquanto há luz,” ilustradas pelos colegas e desenhá-las a caneta gráfica ou outro tipo de material, em fundo branco, digitalizar cada frase, e no programa photoshop proceder ao tratamento de cada imagem, salvar cada uma para uma “PASTA” com o nome de “FRASES” a 300dpi, no modo de cor CMYK, na extensão Tiff com o nome do colega, por ex: joana_frase.tif



1



ACTIVIDADE (D) – de 11 de Abril 2013, até 29 de Abril 2013 –

ACTIVIDADE A SER DESENVOLVIDA POR UM GRUPO

SESSÃO FOTOGRÁFICA, TRATAMENTO DE IMAGEM E COMPOSIÇÃO GRÁFICA DAS PÁGINAS REFERENTES À EQUIPA CRIATIVA.

SESSÃO FOTOGRÁFICA – Captura de Imagens de toda a equipa criativa do livro (alunos e professores).

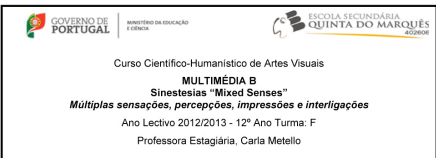
a – Produção Fotográfica - Grande plano do rosto, num fundo branco e explorar vários tipos de expressividade.

b – Recorte, tratamento e manipulação da imagem no Photoshop .

c – Composição Gráfica das imagens no formato A3 a 300 dpi, no modo de cor CMYK, com margens de corte de 3mm (margem topo, margem direita, margem esquerda e rodapé), salvar a imagem na extensão Tiff com o nome pag_equipa.tif.



1



ACTIVIDADE (E e F) – de 11 de Abril 2013, até 29 de Abril 2013 –

ACTIVIDADE A SER DESENVOLVIDA E DIVIDIDA POR 2 GRUPOS (CADA GRUPO SERÁ RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DE UMA COMPOSIÇÃO

COMPOSIÇÃO GRÁFICA DAS 4 PÁGINAS ILUSTRATIVAS DO PROCESSO CRIATIVO DO LIVRO – (CADA GRUPO 2 PAGINAS)

Recolha, análise e selecção de imagens referentes a todo o processo criativo do desenvolvimento do livro como: Fotografias (momentos em sala de aula), texturas, desenhos, etc., etc.

No programa photoshop proceder à composição gráfica dos elementos (ex: ver maquete – mas, sejam criativos!) no formato A3 a 300dpi, no modo de cor CMYK, com margens de corte de 3mm (margem topo, margem direita, margem esquerda e rodapé), salvar a imagem na extensão Tiff com o nome pag_processo1.tif e pag_processo2.tif).



1

APÊNDICE VIII

Exemplo de uma apresentação/unidade didáctica de apoio ao projecto

Apêndice VIII – Exemplo de uma unidade didáctica de apoio ao projecto

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

MULTIMÉDIA B

Projecto

Sinestesias “Mixed Senses”

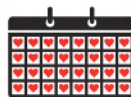
Múltiplas sensações, percepções, impressões e interligações

Ano Lectivo 2012/2013 - 12º Ano Turma: F

Professora Estagiária, Carla Metello



**O Sucesso do
nosso projecto
vai depender
do teu
envolvimento!**



Uma **boa ideia** resulta de um **bom processo!**

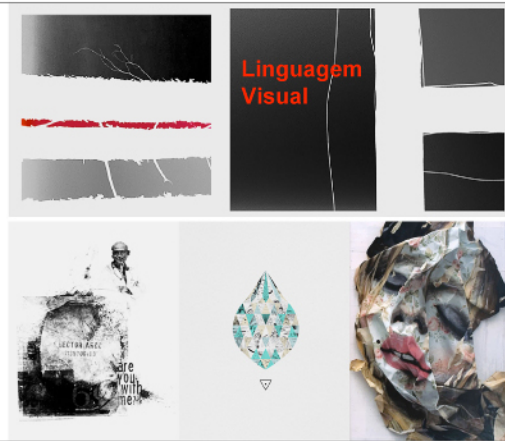
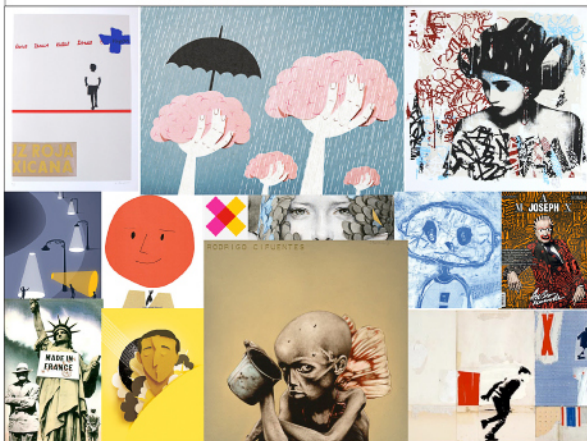


design Carla Metello

A ILUSTRAÇÃO

A evolução histórica da ilustração comprova que esta sempre foi um meio de dar sentido ao mundo, de descrever momentos, de comunicar o mundo da vida. Actualmente, a ilustração tomou-se, progressivamente, mais complexa ao tentar conjugar a subjectividade da expressão pessoal e a representação pictórica, associadas como forma de comunicar ideias e mensagens complexas, com múltiplos objectivos: comunicar, persuadir, seduzir, informar e entreter, de forma clara, pessoalmente estilizada.

A ilustração converte-se, assim, numa das formas comunicativas mais explícitas, ao mesmo tempo que híbridas da comunicação visual, podendo ser actualizada em múltiplos suportes, ultrapassando várias fronteiras entre dispare disciplinas e métodos, técnicas e plataformas tradicionais.



A linguagem visual é um meio de comunicação e expressão, na medida em que o indivíduo pode organizar e combinar, rearranjar, recompor, recriar signos, símbolos e sinais e atribuir-lhes novos significados.

Existem diversos tipos de signos que permitem discursos dinâmicos, com conteúdos ou significados que se podem alterar, em que a mensagem pode ser monossêmica ou polissêmica e levar a dois sistemas de interpretação o denotativo e o conotativo.

A mensagem pode ser monossêmica ou polissêmica

Monossêmica - os signos tem um só significado - exemplo sinal de trânsito.

Polissêmica - o signo pode ter mais do que um significado possibilitando variedade de interpretação no estabelecimento de relações diferentes entre o significado e o significante.

Dois Sistemas de interpretação — Denotativo e o Conotativo

Denotativo - é o seu sentido próprio, relativo ao seu significado normal.

Conotativo - quando se atribui um novo sentido isto é, alarga o seu significado a outras referências.

Um dos recursos da linguagem conotativa é a **metáfora** isto é, a mudança de sentido de uma ideia a partir do momento em que estabelece uma relação com outra.

A linguagem visual sendo simbólica recorre muito às **analogias e metáforas**, que induzem a raciocínios de interpretação.

Assim, torna-se necessário adquirirmos competências para a leitura e produção visual, isto é, aprender a captar os sinais que a imagem transporta, desvendando os **sentidos implícitos** e os **explícitos** contidos nas representações visuais.

IMAGEM

Imagem
José Manuel Gomes Pinto

Imagem corresponde tanto à concepção de imagens que temem forma tanto de si mesmo, como ao conjunto de imagens que dizem do estado de coisas existentes, das coisas sentidas, pelo, por princípio, que a representação imagética tem um propósito comunicativo e reflexivo. O imaginário assume, assim, o seu papel, dual função: uma descrevem realizada pelo homem do estado mediado das coisas que interpreta e a criação de um sentido próprio desse estado de coisas a que corresponde, por definição, uma significação estética. O sentido histórico do conceito começa sempre a tomar-se em processos de criação.

Palavras chave: *imagem mental; imaginário; experiência estética*

Desenvolver o sentido do imaginário, negar, em primeiro lugar, existir o sentido que a imagem contém e a forma concreta, associada imediatamente a esse conceito. Encontramos assim equivalentes em termos como os de infância, inocência, realidade, amor, direito, sonho, jogo, tempo infinito, fuga, medo ou até mesmo o sonho. Quando tudo isto se transforma no imaginário, o imaginário como significação a "realidade da existência", como um estado próprio e próprio de acompanhamento vital de acontecimentos reais e que, por isso, por necessidade, um outro estado que o supera e ao mesmo tempo o contém, a imagem, para além de um termo essencial e estrutural.

Desenvolvimento das Ilustrações para o Livro

preparação, imaginação e desenvolvimento

Concentra-te no problema/situação

Evita o pensamento convencional

Dá vazão à tua imaginação

Lara Zombini

- Assume o papel de um explorador, em busca dos materiais necessários para construir a tua ideia.
- É importante saber procurar a matéria-prima de que são feitas as novas ideias: factos, conceitos, conhecimentos, sentimentos e, todo o resto que possas encontrar.
- Tudo isso pode ser procurado nos lugares de sempre, mas é mais provável que algo original se encontre em lugares pouco revisitados.
- Depois de descobrires novos padrões e levatares diversos tipos de informação, terás em mãos, diversas ideias.

Colin Johnson

- Ao transformares os dados em ideias novas, és um artista, mas para tal tens de as saber trabalhar. Organiza e reorganiza a tua informação, de forma flexível, analisando o problema na perspectiva de diversos pontos de vista.
- Começa por perguntar : *(e se?)*, tenta estabelecer novas relações, quebrando regras já existentes e criando as tuas próprias regras pois, é assim, que muitas das vezes surgem novas ideias.
- Pensa que o que está separado pode ser combinado e unificado, ou vice-versa, e muitas outras possibilidades (Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar) que, por vezes, não prestamos atenção.

Criatividade compreende a habilidade de produzir conhecimentos novos resultando da conexão entre conceitos e objectos que, até então, eram totalmente desconectados.

Pesquisa e Análise
Pesquisa reflexão/análise de referências, no contacto com o passado e com o que há de novo, no presente.

Inspiração
Mapa conceptual, recolha, expansão e potenciação de ideias em áreas como a música, teatro, cinema, museus, visitas de estudo, videoart, arquitectura, no quotidiano da vida, etc.

Workshops Multimédia
Ensaio/experimentação - Na procura de soluções criativas e inovadoras de interligação do analógico com o digital.

Exercícios práticos
Agilizar a criatividade

Desenho Livre para o desenvolvimento de esboços/estudos
O Desenho livre como linguagem que permite a visualização de ideias, visualizar é uma maneira de abstrair o pensamento, de pensar sem palavras.

Exploração e Interligação de ideias/conceitos

Desenho de criação e expressão
Instrumentalização e desenvolvimento de alternativas formais, em que a técnica, aliada à memória adquirida nos desenhos de observação, se transforma na expressão de cada um.

No sentido de uma melhor **optimização do processo criativo** em que a **experimentação** é um dado muito importante, este projecto contempla **Workshops Multimédia** criadas e pensadas para incentivar e apoiar a turma na procura de soluções originais de interligação do **analógico** com o **digital**.

WORKSHOP MULTIMÉDIA ORGANIZADO E ORIENTADO PELA PROFESSORA, CARLA GIL E PROFESSORA ESTAGUÁRIA CARLA METELLO

WORKSHOP MULTIMÉDIA

Workshops - Analógico e Digital

abertura a novas possibilidades e conexões

**exploração
experimentação**

experimentar é essencial no processo criativo



Pesquisa, análise, procura de referências para construção do arquivo de processo

Sugestões:



A sombra foi uma constante na obra de Lourdes Castro, que executa as primeiras sombras em serigrafia em 1962, sob a forma de projecções e contornos de figuras humanas.

No início dos anos setenta Lourdes Castro descobre a sombra em movimento, dedicando-se, em estreita colaboração com Manuel Zimbro, ao teatro de sombras.

A sombra como testemunha de uma presença e reconstrutora dessa ausência... O fascínio de Lourdes Castro pela sombra aponta sempre no sentido de tornar presente aquilo que está ausente.

Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva
<http://faevs.pt>

Lourdes Castro 1970 - Teatro De Sombras
<http://youtu.be/2uYY5vG45UQ>

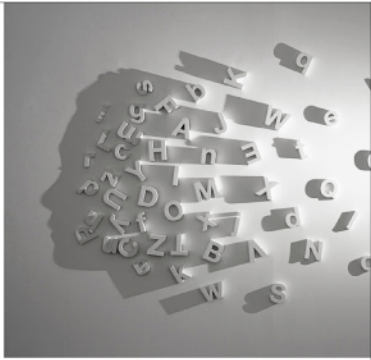
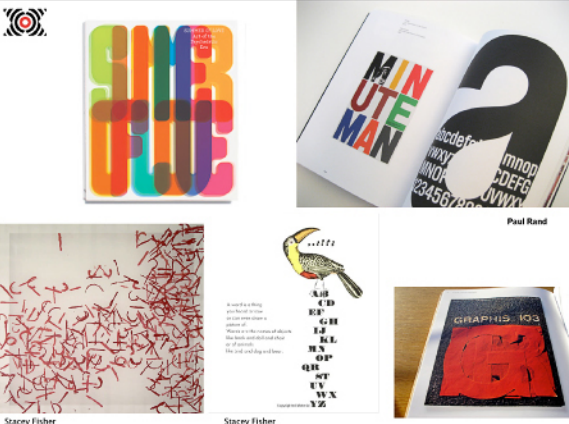
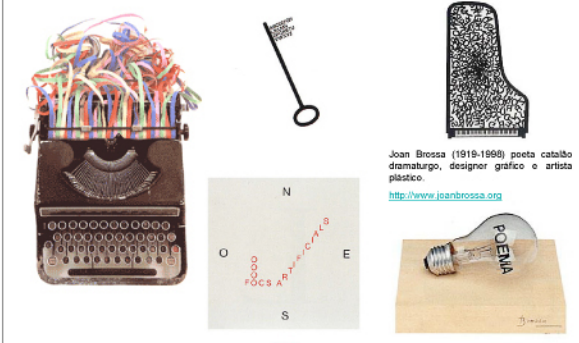
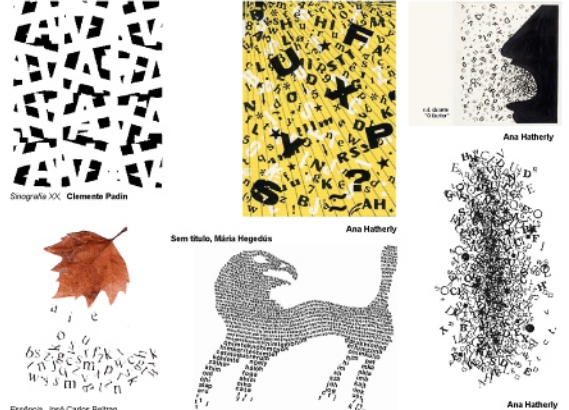
Lourdes Castro 1970 - Exp. Galeria 111 - Out 1970
<http://youtu.be/slQM9ypB4SQ>

Lourdes Castro - Herário de sombras- Primeiros ensaios de serigrafia
<http://youtu.be/fqKN4qKO0BM>

Lourdes CASTRO no " K W Y "
<http://youtu.be/Cvb-WP1LepI>





ARTE, PALAVRAS & LETRAS 	  Kumi Yamashita
LETRA PINTADA John Giorno  Tipografia Apropriação e nova contextualização do elemento tipográfico que passa a ser elemento integrante da composição visual. A valorização dos caracteres tipográficos pelas suas qualidades visuais.  Art Spread  poems - layout Comunicação em simultaneidade é tanto verbal quanto visual.	DESENHO CALIGRÁFICO Letra manuscrita como forma de desenho e de expressão. A distinção formal e estética dos caracteres, no uso das proporções, ritmos e espaços entre letras, palavras e linhas.  Andrew Bythe Veriato Anne Rosewald  Paul Rand Stacey Fisher Stacey Fisher
POESIA VISUAL Joan Brossa  Joan Brossa (1919-1998) poeta catalão damaturogo, designer gráfico e artista plástico. http://www.joanbrossa.org	 Sinagrafa XX, Clemente Padín Sem título, Mária Hegedú Ana Hatherly Essência, José Carlos Beltrán Ana Hatherly

**Inspiração, imaginação
procura de referências**

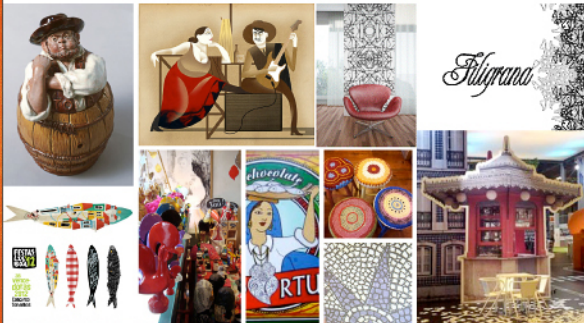
Sugestões:

A **música** como fonte de inspiração. Sugestão de consulta da playlist, criada para o tema do nosso projecto, ou outro tipo de música do teu agrado.

You Tube
LUZES E SOMBRAS
<http://www.youtube.com/watch?v=IlHRS-pFGIQ&list=PLtdFLOyTNCKJQmfWSu3pIP9RDrr7q5iZ>



Sugestão: Arte popular portuguesa, como fonte de referências: o fado, filigrana, bordados, santos populares, fantoches, tapeçaria, calçada portuguesa, o mar (tradição), os coretos e quiosques etc., etc.,



Openness, Prince Haz

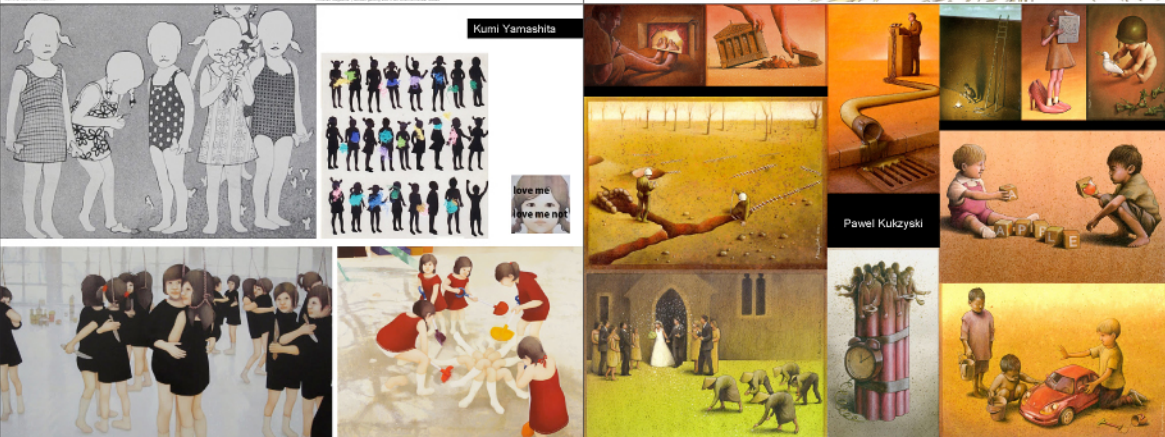


Um estilo único, personagens românticas e intensas e ambientes surrealistas a sua arte é inspirada em Bosch e Marc Chagall.

Gabriel Pacheco



Jaime Zollars



Kumi Yamashita

love me
love me not

Pawel Kulczycki





Banksy, uma lenda no uso do stencil como arma de intervenção.



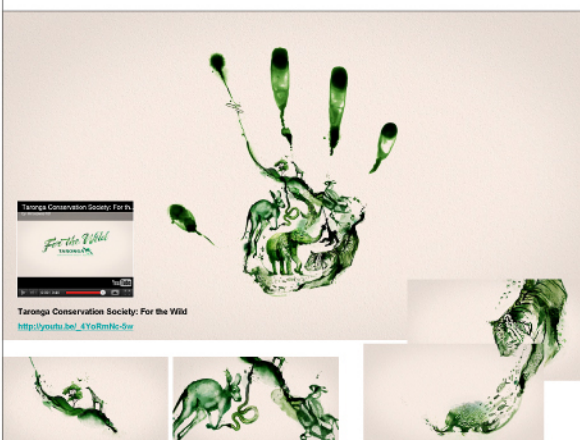


Javier Mariscal



<http://www.mariscaldrawinglife.com/2009/07/02/open/>

Chico and Rita UK trailer <http://youtu.be/LgmBLyItTA>



Taronja Conservation Society: For the Wild

http://youtu.be/_4YoRmKc5w

Mais Sugestões:

Lorenzo Mattotti, le triomphe de la couleur

<http://youtu.be/dV83C9aFXIs>

<http://cargocollective.com/astridlinnea/Analog-Digital-Dialog>

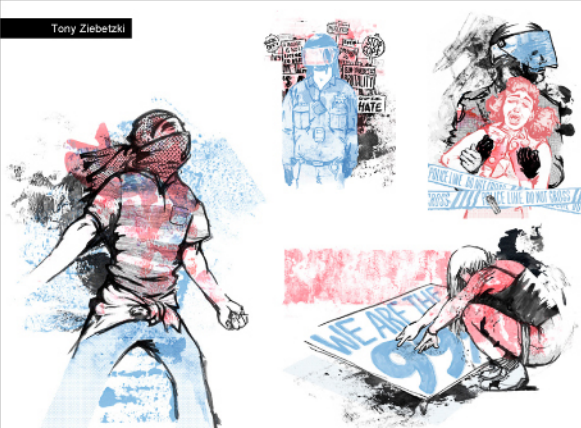
<http://galeriaporquesea.blogspot.pt/2012/02/joao-bruno-videira.html>

<http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Pages/default.aspx>



joão feijó
color field
18 JAN - 24 MAR
centro cultural palácio da riga, em Lisboa

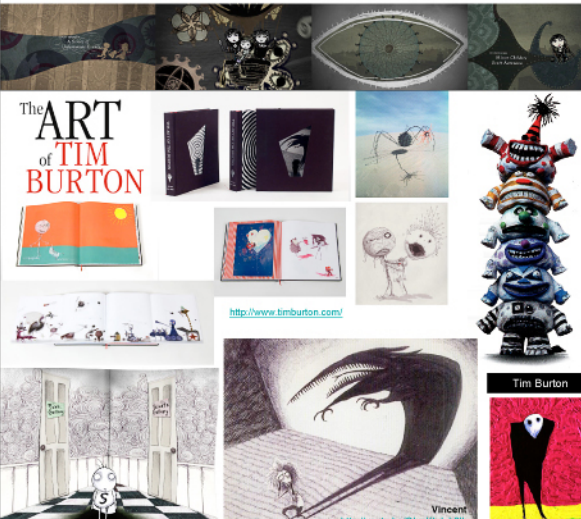
Tony Ziebetzki



Genérico do filme "Lemony Snicket" Uma série de eventos infelizes
designer: JAMIE CALIRI

<http://www.jamiescaliri.com/lemony>





The ART of TIM BURTON

<http://www.timburlton.com/>

